

LA SCUOLA E L'UOMO

Rivista fondata da Gesualdo Nosengo

RICERCA



La Scuola e l'Uomo
è il Periodico fondato da Gesualdo Nosengo

La Scuola e l'Uomo | Ricerca
ne è l'ideale continuazione nell'ambito della ricerca educativa e didattica

Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma
Anno III - Numero 4 – Gennaio | Giugno 2024

Direttori
Elena Fazi, Raffaele Ciambrone, Andrea Porcarelli

Direttore Responsabile
Pasquale Marro

Comitato Redazionale
Francesca Giammona
Maria Luisa Lagani
Caterina Spezzano
Gianna Venturino

Coordinatore di Redazione
Elena Fazi

© 2024 | Editoriale Anicia Srl
Via San Francesco a Ripa, 67 – 00153 Roma
editoria@anicia.it

Progetto grafico
BP | Bonini Patrizio
patriziobonini.comunicazione@gmail.com

UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori
Tel. 06 6875584
Presidenza: presidenza@uciim.it
Segreteria: segreteria@uciim.it
Tesseramento: tesseramento@uciim.it
Redazione: redazione@uciim.it
Amministrazione: amministrazione@uciim.it
Consulenza: consulenza@uciim.it
Webmaster: webmaster@uciim.it
Sito internet: www.uciim.it

Finito di stampare: Giugno 2024
ISSN: 2785-7107

Comitato Scientifico

Prof.ssa Rosalba Candela (*Presidente UCIIM*),
Prof. Luciano Corradini (*Università Roma Tre*),
Prof. Giombattista Amenta (*Università di Messina*)
Prof. Raffaele Ciambrone (*Università di Pisa*),
Prof.ssa Annamaria Curatola (*Università di Messina*)
Dott.ssa Elena Fazi (*UCIIM*),
Prof. Roberto Maragliano (*Università Roma Tre*),
Prof.ssa Paolina Mulè (*Università di Catania*)
Prof.ssa Loredana Perla (*Università di Bari*),
Prof. Andrea Porcarelli (*Università di Padova*),
Prof.ssa Cecilia Simón Rueda (*Universidad Autónoma de Madrid*),
Dott.ssa Caterina Spezzano (*Ministero dell'Istruzione*),
Prof. Pierpaolo Triani (*Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza*).

Sommario

La Scuola e l'Uomo | Ricerca Anno III | N. 4

ANDREA PORCARELLI

Editoriale

MARIA TERESA MOSCATO

*Un laboratorio di formazione insegnanti:
la sezione UCIM di Catania negli anni Ottanta*

LUCIANO CORRADINI

Educazione ai valori nella comunità scolastica

MATILDE TINFENA

Pedagogia del disegno

PAOLO DI REMIGIO

Vygotskij e la pedagogia dell'istruzione

RAFFAELE CIAMBRONE

Immedesimazione ed Empatia

CHIARA GRASSI

Wittgenstein Maestro di scuola

Editoriale

Andrea Porcarelli

Consigliere nazionale UCIIM

Condirettore de “La Scuola e l’Uomo | Ricerca”

La cifra con cui leggere l’approccio generale con cui la nostra rivista guarda al mondo della scuola è quello di un’Associazione professionale (l’UCIIM) che non solo genera e rigenera un sapere professionale attraverso la riflessione sulla pratica dell’insegnare, ma che è in grado di generare anche un sapere di tipo scientifico, sia attraverso il lavoro di quanti tra i suoi membri hanno una collocazione accademica (come chi scrive), sia attraverso il moto spontaneo che tanti professionisti sperimentano nel momento in cui capiscono la necessità di passare da una riflessione di tipo puramente professionale alla esplicitazione delle basi scientifiche e pedagogiche della propria riflessione.

Jerome Bruner sottolinea come tutti coloro che svolgono professioni di tipo educativo (educatori, formatori, insegnanti) hanno sempre quanto meno una psicologia implicita e una pedagogia implicita, cioè una rappresentazione funzionale di come opera la mente dei propri allievi ed una rappresentazione di che cosa significhi educare queste persone, avendo anche una *paideia* di riferimento. Negli ultimi anni i cammini formativi per gli aspiranti insegnanti hanno inserito percorsi formativi di tipo pedagogico e didattico che li possono aiutare a rendere esplicita la loro pedagogia implicita. Io stesso insegno da anni nei corsi di formazione per quanti si preparano a diventare insegnanti (prima 24 CFU, ora 60 CFU), tenendo un corso di *Pedagogia della scuola*. Purtroppo, si tratta di una formazione iniziale che non sempre trova continuità nella formazione in servizio, che spesso rischia di concentrarsi su questioni di tipo “emergenziale”. Ecco che può emergere il ruolo specifico delle associazioni professionali degli insegnanti, come “luogo” privilegiato di cura del sé professionale, in cui l’analisi riflessiva del proprio lavoro e delle

proprie esperienze si può facilmente servire di strumenti concettuali di tipo pedagogico.

Se possiamo considerare quanto ho appena detto come la cifra interpretativa del senso di una rivista scientifica, di tipo pedagogico, curata da un'associazione professionale, è anche la chiave di lettura del primo contributo di questo numero (*Un laboratorio di formazione insegnanti: la sezione UCIIM di Catania negli anni Ottanta*) che ha come autrice la prof.ssa Maria Teresa Moscato, già professoressa di Pedagogia generale e sociale all'Università di Bologna e molto attiva per molti anni all'interno dell'UCIIM. Il saggio di Moscato presenta quella che potremmo considerare una “buona prassi paradigmatica” recuperando esperienze di formazione sul campo, che potremmo ricondurre alla categoria della *ricerca-azione*, messe in atto dall'UCIIM di Catania, soprattutto negli anni '80. Condizione agevolante per la nascita di quel tipo di esperienza è stata la presenza di un bel gruppo di docenti, dirigenti scolastici e giovani ricercatori universitari e ricercatori IRSSAE che si erano ritrovati ad operare insieme e che si erano anche giovati degli insegnamenti del prof. don Gino Corallo, sacerdote salesiano e docente di Pedagogia all'Università di Catania. Importante in quella fase della storia dell'UCIIM anche la presenza di una rivista di tipo scientifico, denominata “Ricerche didattiche”, che consentiva ai soci che avevano una predisposizione allo studio ed alla scrittura di trovare uno spazio di pubblicazione che si collocava in un territorio di confine tra la ricerca accademica e la riflessione profonda di tipo professionale. Particolarmente interessante il modello formativo che viene descritto nel saggio di Moscato (alla cui lettura rinvio), basato su presupposti tipici dei TG di tipo rogersiano, e che io stesso ho potuto sperimentare, sotto la guida della stessa Maria Teresa Moscato, quando – giunta a Bologna per ragioni accademiche – abbiamo iniziato la nostra collaborazione, prima all'interno dell'UCIIM, poi a livello di ricerca accademica. Può essere questa anche l'occasione per esprimerle un sentito ringraziamento per il ruolo di mentore che ha avuto nei miei confronti in entrambi questi ambiti. Ancora oggi mi servo spesso di questa metodologia, quando ho l'opportunità di svolgere azioni formative che non siano limitate dalla scarsità di tempo disponibile.

Un'altra strada per creare piste di incontro tra il sapere profes-

sionale e la riflessione scientifica passa attraverso la riscoperta del pensiero di grandi maestri del passato, che – se letti in termini “attualizzanti” – possono avere molto da insegnare anche oggi. Si colloca su questa linea il contributo di Paolo Di Remigio (*Vygotskij e la Pedagogia dell'istruzione*), in cui la riflessione critica sul pensiero del pedagogista russo Lev Vygotskij viene utilizzata per decostruire quelli che l'autore considera falsi miti, come un certo puerocentrismo di maniera che accoglie in modo acritico la lezione dell'attivismo pedagogico. Il saggio di Di Remigio rilancia di fatto una visione tradizionale dell'insegnamento, sottolineando la centralità del ruolo dell'insegnante, purché non segua un approccio puramente nozionistico, ma lavori per schemi complessi (i *concetti*), a partire dai quali l'allievo possa – sotto la guida dell'insegnante – sviluppare la propria capacità di andare oltre le forme di apprendimento spontaneo, che si realizzano nella vita quotidiana, per mettere in atto strategie strutturate, sempre più consapevoli, in cui gioca un ruolo importante la dimensione metacognitiva, che si lega a sua volta ad una più profonda consapevolezza di sé. Lasciato solo, il bambino risolve problemi di un certo livello di difficoltà, quello consentitogli dal suo livello *attuale* di sviluppo; aiutato dal docente, il bambino risolve problemi di livello *superiore*. *L'istruzione permette dunque al bambino di superare i suoi limiti*, e la differenza tra i due livelli è appunto la «zona di sviluppo prossimo» ed è questa la funzione fondamentale di un insegnante che si ispiri al pensiero di Vygotskij.

Profondamente legato a quella che possiamo considerare la pedagogia implicita di molti insegnanti che aderiscono all'UCIIM è il saggio di Luciano Corradini, pedagogista accademico “di rango” che è stato anche per nove anni Presidente nazionale dell'UCIIM, dedicato alla *Educazione ai valori nella comunità scolastica*. Già il titolo del saggio unisce insieme due cifre importanti di tutta l'elaborazione pedagogica corradiniana, ovvero la sottolineatura della missione educativa della scuola, che si esprime particolarmente nell'educazione ai valori, ma anche la sottolineatura della dimensione comunitaria dell'esperienza scolastica, per cui si parla esplicitamente di *comunità scolastica*. Il valore basilare che sostiene e fonda la vita di ogni comunità è quello della fiducia, con riferimento sia alla capacità di saperla “meritare”, sia a quella di sapersi fidare degli altri. La stes-

sa comunità scolastica si fonda su questo valore basilare e si nutre di un dialogo autentico tra le diverse componenti che vanno a strutturare la vita di tale comunità. Scrive Corradini che «È importante che la legge riconosca questa reciproca implicazione di famiglia, scuola e società, prevedendo una scuola che istituzionalmente valorizzi il dialogo e la concertazione, anche se tutto ciò non può essere garantito dalla legge, che al massimo può indicare finalità, poteri e strumenti. L'esperienza insegna però che, se non si crea una cultura del dialogo e della cooperazione, la semplice appartenenza ad un organo collegiale non garantisce produttività e soddisfazione a chi è chiamato a condividere alcune funzioni e alcune responsabilità». Se guardiamo la scuola di oggi possiamo notare gli effetti della mancanza di questa educazione basilare alla comune responsabilità, che probabilmente è alle radici della crisi della partecipazione. Il crescente impatto di un immaginario di tipo burocratico, che sottolinea come le scuole siano principalmente delle "istituzioni" con un'identità giuridica, piuttosto che delle "comunità", coralmemente consapevoli di avere un compito delicato ed elevato da svolgere (quello di educare attraverso l'istruzione) può essere un'altra ragione della crisi di cui sopra. La via additata da Luciano Corradini è quella di consolidare il senso di appartenenza alla comunità dando respiro a valori condivisi, a partire da quelli che trovano nella Costituzione il loro fondamento. È bello pensare che uno studioso di chiara fama, giunto ormai alle soglie dei novanta anni di età (quale è l'amico e collega Luciano Corradini) riesca a guardare il futuro con speranza, senza lasciarsi andare alla moda della geremiade, che si sofferma soprattutto sui mali del tempo presente, ma si proietti verso i beni di un futuro possibile, come – del resto – ci esorta a fare anche il Rapporto UNESCO 2021, per cui dobbiamo essere capaci di re-immaginare i nostri futuri insieme.

I grandi scenari pedagogici, che vengono delineati dai primi saggi di questo numero, devono trovare spazi e strategie per realizzarsi nella vita scolastica di tutti i giorni. Il saggio di Matilde Tinfena su *La pedagogia del disegno* aiuta a cogliere l'importanza dell'attività del disegno che si configura – ad un tempo – come attività ludica, forma di espressione artistica, ma anche e soprattutto come un mezzo fondamentale attraverso cui esplorano e comprendono il mondo intorno a loro: «attraverso il disegno, i bambini danno forma ai loro

pensieri, alle loro emozioni e alle loro percezioni, costruendo un ponte tra il loro mondo interiore e la realtà esterna».

Se invece ci vogliamo spostare sul piano di una saggia gestione delle relazioni di tipo educativo e didattico possiamo fare riferimento al saggio di Raffaele Ciambrone (*Immedesimazione ed empatia*) che propone di superare sia l'atteggiamento distaccato di chi resta arroccato nel proprio ruolo di asettico trasmettitore della cultura, sia quello di chi preferirebbe servirsi di strumenti di tipo psicoanalitico per gestire le difficoltà relazionali ("sanitarizzandole"): sapersi mettere nei panni (*perspective taking*) dei propri studenti ed agire in modo empatico e proattivo (ovvero avendo la capacità di vedere il mondo come lo vedono gli altri, essere non giudicanti, comprendere i sentimenti altrui mantenendoli però distinti dai propri) rimane sempre la strategia migliore per un educatore. L'immediatezza e la spontaneità di questo approccio sono elementi essenziali per la fisiologia di una relazione educativa, anche nel contesto scolastico. Tale approccio viene fondato e sostanziato a partire da autorevoli studi di livello internazionale che ci aiutano a far emergere tutta la profondità della psicologia implicita di ogni bravo insegnante.

Il percorso di riflessione che proponiamo in questo numero della rivista si chiude con un saggio ben documentato di Chiara Grassi sull'esperienza del filosofo Ludwig Wittgenstein, che, pur essendo erede di una delle più ricche famiglie europee, rinuncia al suo patrimonio e decide di diventare maestro di scuola elementare, insegnando dal 1920 al 1926 nelle classi di piccoli paesi austriaci di montagna. Fu un maestro particolarmente severo e subì critiche significative per i suoi metodi eccessivamente duri (aveva persino eliminato la ricreazione), tanto da essere allontanato dall'insegnamento, ma è interessante notare come il suo insegnamento fosse animato da un profondo amore per la verità e orientato a fare in modo che i ragazzi imparassero a pensare con la loro testa, partendo dal loro mondo reale, scoprendo da soli i meccanismi degli errori. Per far questo adottò strategie che oggi chiameremmo cooperative – dalla valorizzazione dell'autonomia di ogni singolo scolaro all'autocorrezione – in modo da promuovere l'autonomia ed evitare di consultare frequentemente l'insegnante. Un ruolo importante nella sua didattica ebbero le visite guidate ai musei e le escursioni nel territorio circostante.

Il ruolo della riflessione pedagogica, per quanti svolgono la professione di insegnanti, si dipana in tre direzioni temporali, nel senso che essa precede, accompagna e segue il lavoro concreto degli insegnanti. È importante che la formazione iniziale di un insegnante si nutra di una robusta cultura pedagogica, che dovrebbe divenire – per dirla ancora con Bruner – una narrazione culturale strutturante: prima ancora di entrare in classe per la prima volta l’insegnante deve “pensare” se stesso come un educatore ed arrivare preparato all’esperienza dell’incontro con gli allievi. Se manca questo momento preliminare (formazione iniziale pre-servizio) c’è il rischio che le prime esperienze didattiche (che spesso lasciano il segno sul sé professionale del docente) vengano vissute in modo pedagogicamente acritico. Il secondo momento è quello della riflessione pedagogica concomitante, che accompagna l’azione educativa e didattica, perché la pedagogia si configura come una scienza pratica, nel senso aristotelico, ovvero come una scienza che si interroga sul sapere che cosa sia meglio fare quando si agisce in ambito educativo e didattico. La vita scolastica presenta numerosi incidenti critici che ciascun insegnante è chiamato ad affrontare non solo con la sua saggezza di persona adulta e capace, ma anche con una *saggezza pedagogica* che deve essere stata coltivata, anche mediante lo studio. Vi è infine una riflessione pedagogica che si compie dopo avere agito, quando si ripensa a ciò che si è fatto nell’ottica – ormai pienamente consolidata – di un *professionista riflessivo*, che però non si limita a far emergere gli elementi di natura tecnica (il *know-how*) del proprio agire scolastico, ma che si sofferma proprio sul tasso di saggezza pedagogica che è stato capace di mettere in campo.

***Un laboratorio di formazione insegnanti:
la sezione UCIIM di Catania negli anni Ottanta***

Maria Teresa Moscato

Università di Bologna

SOMMARIO

Può aver senso trattare, in una rivista scientifica, di associazionismo professionale? A nostro avviso, sì, se ciò significa approfondire i temi della formazione docente ed osservare, con sguardo rigoroso, le dinamiche e i modelli che consapevolmente vengono messi in atto, sulla base di una linea conduttrice ispirata ad una chiara matrice pedagogica, quale è quella dell'UCIIM, sulla scia dei valori e dei principi educativi del suo fondatore, Gesualdo Nosengo. In particolare, viene qui ripercorsa quell'esperienza del fare formazione insegnanti "nelle scuole" e "con le scuole", e soprattutto di connettere la formazione alla ricerca pedagogico-didattica di livello accademico. Il primo implicito è dato dall'idea di un percorso di formazione personale, che precede le singole esperienze di aggiornamento, e dentro il quale esse acquisiscono significato. Un secondo fattore di sfondo, che adesso riconosco di dovere ascrivere tipicamente all'UCIIM, era dato dal rapporto fra innovazione scolastica e formazione professionale del docente. Vengono quindi presentati alcuni aspetti importanti e strutturanti di tali esperienze, quali ad esempio la progettazione in équipe dell'itinerario formativo, la strategia dell'*ascolto attivo*, o "intelligente", secondo Rogers, e tutta una serie di metodologie della formazione, con un'attenzione particolare ai contenuti della stessa. Si tratta di spunti attuali, che potrebbero innervare effetti positivi nella formazione in servizio dei docenti delle nostre scuole.

Parole chiave

Formazione degli insegnanti; formazione in servizio; metodologie formative; ascolto attivo.

ABSTRACT

Can it make sense to deal, in a scientific journal, with professional associationism? In our opinion, yes, if it means delving into

the themes of teacher training and observing, with a rigorous eye, the dynamics and models that are consciously implemented, on the basis of a guideline inspired by a clear pedagogical matrix, such as that of the UCIIM, in the wake of the values and educational principles of its founder, Gesualdo Nosengo. In particular, the experience of doing teacher training ‘in schools’ and ‘with schools’ is retraced here, and above all of connecting training to pedagogical-didactic research at an academic level. The first implicit factor is given by the idea of a personal training pathway, which precedes the individual training experiences, and within which they acquire meaning. A second background factor, which I now acknowledge I should typically ascribe to the UCIIM, was given by the relationship between scholastic innovation and professional teacher training. Some important and structuring aspects of these experiences are then presented, such as the team planning of the training itinerary, the strategy of *active listening*, or ‘intelligent’, according to Rogers, and a whole series of training methodologies, with particular attention to the contents of the same. These are topical ideas that could have positive effects on the in-service training of teachers in our schools.

Keywords

Teacher training; in-service training; training methodologies; active listening.

Un ricordo denso di emozioni

La storia della sezione UCIIM di Catania si sovrappone, almeno per un quindicennio, alla mia personale storia di vita e di formazione. Questa mia riflessione non può essere separata da una profonda emozione, legata al ricordo ancora vivo di colleghi che allora furono cari amici, e che adesso non sono più fra noi. Ma devo oltrepassare l’emozione, per fare emergere piuttosto la peculiarità della storia della sezione di Catania nell’ultimo ventennio del Novecento, ed il modo in cui essa esprimeva e rifletteva, almeno in spaccato, la vitalità culturale dell’intera Associazione negli stessi decenni.

Nella seconda metà del secolo scorso, l'associazionismo dei docenti cattolici era vitale ed attivo, partecipe ed incidente sulle riforme scolastiche e sullo sviluppo dell'intero sistema di istruzione. Si potrebbero fare molte e articolate analisi, ma in questo testo ho scelto di parlare solo di alcune esperienze documentate e che dunque possono ancora essere analizzate e studiate.

Per un altro verso, resta comunque difficile per me scindere del tutto l'esperienza dentro la sezione UCIIM di Catania, per quanto riguarda la ricerca nelle scuole e con le scuole, e rispetto alla formazione dei docenti, da quelle che poi sono diventate le mie personali prospettive di studio e di lavoro sugli stessi temi. Di fatto, la mia ricerca e la successiva rielaborazione scientifica¹ in tema di formazione insegnanti cominciarono nel 1979, e proprio dal richiamo e dalle sollecitazioni ricevute dentro la Sezione: prima c'erano state per me, nel mondo della scuola, solo conferenze, proposte ed imposte a me implacabilmente dal mio Maestro, Don Gino Corallo, che mi spediva a "farmi le ossa" parlando in pubblico, e che io proponevo a mia volta con comprensibile ansia da prestazione, a colleghi docenti molto educati, e talvolta perfino cordiali, da cui però non ero neppure in grado, allora, di cogliere utili feedback per le mie ricerche. Si generò un incontro positivo, in quel momento, fra un gruppo di docenti e dirigenti in servizio, che quell'anno componevano la sezione UCIIM di Catania, e un piccolissimo gruppo di precari e quasi orfani accademici (Don Corallo sarebbe andato in pensione nel 1985), che tuttavia, in circostanze accademiche più favorevoli, avrebbe potuto costituire una effettiva Scuola pedagogica universitaria. In pratica, quanto sto per esporre costituì per molti versi un "sentiero interrotto" e una "stagione perduta"², nell'ottica del fare formazione insegnan-

¹ Cfr. M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008. *Preadolescenti a scuola*, Milano, Mondadori Università, 2013.

² Ma tale sarebbe stata anche la mia seconda stagione di formazione insegnanti, a Bologna, fra il 1992 e il 2008, con l'apertura e chiusura della Scuola di Specializzazione per gli insegnanti secondari (la SSIS), altro mio "sentiero interrotto" con la velocità di una meteora, nonostante gli entusiasmi, il supporto normativo, e la ben diversa forza accademica con cui l'impresa SSIS si era avviata (cfr. L. Balduzzi e I. Vannini, a cura di, *Nuovi insegnanti per una scuola nuova*, Bologna, CLUEB, 2008).

ti “nelle scuole” e “con le scuole”, e soprattutto di connettere la formazione alla ricerca pedagogico-didattica di livello accademico.

Dal punto di vista dell’UCIIM, l’azione di sollecitazione nei confronti del giovane, così come l’amicizia profondamente orientata in cui fummo capaci di crescere in quegli anni, dipendevano direttamente dal “codice genetico” dell’intera Associazione, che nel secondo Novecento aveva preso forma concreta nella sua prassi complessiva.

Nata nel 1944 dal “sogno” di Gesualdo Nosengo (come del resto un “grande sogno” era stata la formulazione dell’intero codice di Camaldoli), l’UCIIM crebbe, come un seme che trova il suo “buon terreno”, negli anni difficilissimi, eppure densi di speranza ed entusiasmo, del secondo dopoguerra: erano gli anni della ricostruzione, materiale e morale, del paese, un momento in cui i cattolici ripresero l’iniziativa sociale e svilupparono una presenza diffusa quanto capillare. Dietro questa nuova spinta c’era il sangue e il dolore della Resistenza partecipata e sofferta, c’era la speranza di una società da costruire che assomigliasse un po’ di più a quel “regno” che è sempre “già e non ancora” compiuto.

Questa premessa è necessaria, perché ci aiuta a comprendere in che senso le battaglie culturali dell’UCIIM furono battaglie sostanzialmente “politiche” (e non banalmente “collaterali” alle azioni di governo). L’istruzione scolastica veniva considerata un campo e una meta per l’azione di promozione socioeconomica e socioculturale di tutte le comunità italiane adesso chiamate alla costruzione di una nazione democratica³. A questo proposito, la nascita distinta di AIMC e UCIIM (che oggi non sarebbe più comprensibile come tale) rispondeva ad un’idea precisa circa le finalità della scuola elementare (che allora era l’unico spazio di istruzione universale ed una meta non ancora pienamente realizzata) rispetto al sistema scolastico secondario, che avrebbe dovuto garantire anche un qualificato livello di partecipazione e di responsabilità dei cittadini, grazie allo sviluppo di conoscenze

³ Si spiega così anche l’attenzione dell’UCIIM all’inserimento scolastico dell’educazione civica nel 1958 (e poi di *Cittadinanza e Costituzione*), tema sul quale Corradini ci ha ininterrottamente sollecitati negli ultimi trenta anni. Cfr. L. Corradini (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Napoli, Tecnodid, 2009.

scientifiche ampie e approfondite. Ma a livello locale, sia pure a macchia di leopardo sul territorio nazionale, le due associazioni professionali dei docenti cattolici collaboravano normalmente⁴.

In questa prospettiva, la riforma della scuola media unificata (l. 1859 del 31.12. 1962) è il frutto più maturo dell'impegno dell'UCIIM, e in qualche modo la sua innovazione più rivoluzionaria: non più una scuola "popolare", ma piuttosto, una "scuola per un popolo di cittadini", secondo una incisiva espressione di Aldo Agazzi. Luciano Corradini ha ben documentato la "paternità" dell'UCIIM nella riforma della scuola media, anche attraverso l'analisi dei *Diari* di Nosengo. L'estensione dell'obbligo scolastico ai quattordici anni, proteggendo i preadolescenti dal lavoro minorile, cambiava anche gli accessi all'istruzione post-elementare e per ciò stesso il disegno della scolarizzazione secondaria (quella legge ci collocava allora all'avanguardia in Europa, quando solo gli Stati Uniti avevano a quel tempo un obbligo scolastico a 17 anni). Anche la partecipazione UCIIM nella Commissione che produsse i programmi per la scuola media del 1979, in cui Cesarina Checcacci, terza presidente dell'UCIIM (dopo Nosengo e Agazzi), giocò un ruolo centrale, si inserisce in questo disegno di riforma della scuola "media", come la chiamavamo allora. E dunque l'investimento di forze e tempo della Sezione di Catania, a partire dal 1980, per rendere effettivi ed operanti questi programmi, si spiega considerando che i Programmi del 1979 venivano considerati oggetto specifico di "missione", almeno per molti componenti della sezione.

Per tutta l'associazione, del resto, la formazione continua e l'aggiornamento culturale dei docenti costituivano l'obiettivo più importante, in qualche modo il tessuto connettivo della nostra azione sociale. Nella sezione UCIIM di Catania la formazione continua dei docenti assumeva una forte connotazione pedagogico/didattica (ad esempio rispetto all'interesse per l'aggiornamento dell'insegnamento disciplinare, che tuttavia veniva parallelamente coltivato).

⁴ Posso citare a titolo di esempio di produttiva collaborazione AIMC/UCIIM, per il periodo che sto esaminando, il volume AA.VV., *Scuola materna come progetto educativo*, Catania, CoESSE, 1990, che contiene i materiali didattici di un corso di formazione per insegnanti di scuola materna, promosso dal Comune di Catania nel 1989. L'elenco degli autori include, insieme a me, anche alcuni soci AIMC, oltre che UCIIM.

Io sono entrata nella sezione di Catania nel 1979 (avevo trentadue anni), e vi sono rimasta attiva, sebbene con un impegno progressivamente ridotto, fino alla metà almeno degli anni Novanta. Ricordo che il primo a sollecitarmi fu il Prof. Latora, che in quel momento dirigeva la Sezione, e che mi portò in omaggio una copia del giornale dell'UCIIM, "La Scuola e l'Uomo". Ricordo che allora l'UCIIM, attraverso il Movimento Circoli per la Didattica, produceva anche la Rivista "Ricerche Didattiche". L'uno e l'altra costituivano uno strumento di espressione dell'esperienza della scuola militante, anche se già nel 1990, evidenziando i quaranta anni di vita di "Ricerche Didattiche", il Presidente del MCD, Domenico Di Maggio, lamentava la perdita di entusiasmo e il crescente disimpegno dei docenti italiani, presumibilmente delusi dalla politica scolastica avviata negli anni Settanta⁵.

Occorre aggiungere che "Ricerche Didattiche" si era fatta anche strumento di reciprocità e interazione fra la pedagogia accademica e il mondo della scuola, e come tale ospitava (o anche sollecitava) contributi di ricerca innovativi⁶. Nella prassi, per un verso l'UCIIM lavorava per avvicinare alcuni pedagogisti accademici alla scuola militante su tutto il territorio nazionale⁷; per l'altro essa sollecitava i talenti per la ricerca pedagogica, dentro e fuori dal mondo della scuola. A questo gruppo appartenni anch'io, che nel 1979 ero appena ai miei inizi accademici, precaria sul piano istituzionale e quasi sconosciuta alla pedagogia scientifica. Nel chiamarmi a partecipare, insieme ad alcuni altri giovani promettenti, al lavoro di formazione docenti per l'attuazione dei nuovi programmi, la Sezione ci dava credito e scommetteva in qualche misura su di noi, e continuò a farlo

⁵ D. Di Maggio, *Quarant'anni di attività*, Editoriale di "Ricerche Didattiche", Anno XL, 1-2, nn. 331-332, pp.1-3.

⁶ Per esempio, due contributi sull'emigrazione e il rientro dei nostri figli di migranti, uno mio e uno di Silvio Galeano, allora assolutamente all'avanguardia nella ricerca pedagogica, appaiono sul numero appena citato di "Ricerche Didattiche". Inviammo in quel decennio diversi contributi, anche da tesi di laurea. Servirebbe una storia delle pubblicazioni di questa rivista nell'arco del suo quarantennio di vita, a partire dal suo Archivio.

⁷ Occorrerebbe ricostruire la storia dei Convegni Nazionali, le tematiche affrontate, la loro dislocazione nelle sedi regionali (erano sempre vitali e affollate quelle che ospitavano i Convegni), e i nomi dei relatori accademici invitati anno per anno. Non si deve sottovalutare neppure il breve periodo della presidenza di Aldo Agazzi, per capire il rapporto privilegiato dell'UCIIM con una parte della pedagogia accademica.

almeno per tutto il decennio successivo. Quel decennio/quindicennio fu quindi un'importante stagione della mia vita professionale. In realtà, a rileggere tutto retrospettivamente, ci fu un punto di cesura per me, proprio mentre eravamo impegnati in una intensa e apparentemente organica collaborazione, e fu un Convegno, organizzato dall'IRRSAE Sicilia, a Taormina (11-13 dicembre 1989), per i dieci anni dei nuovi programmi per la scuola media⁸. Introdotto dall'allora Presidente dell'IRRSAE Sicilia, il Convegno prevedeva la partecipazione del Ministro della P.I. che allora era Sergio Mattarella. Furono presenti l'allora Direttore generale per l'istruzione secondaria Lecaldano, e un drappello UCIIM (F. Capodanno, G. Sacchi, E. Gamaleri) guidato da Cesarina Checcacci, allora Presidente in carica, per quanto presente al Convegno come Membro del Consiglio superiore della P.I. Mi era stata affidata una relazione dal titolo "La programmazione fra metodo e tecnica", ma in realtà il mio testo evidenzia un esito deludente dei tanto celebrati programmi, almeno per quanto riguardava gli alti tassi di bocciature e di abbandoni, da noi indagati in quegli anni direttamente nelle scuole siciliane. La mia "ricerca con le scuole" mi aveva portata ad una visione meno ottimistica dei Programmi, rispetto alla prospettiva che avevamo condivisa a partire dal 1979. Ma allora non registrai neppure di avere preso una tale relativa distanza.

Il primo gruppo di esperienze di formazione in servizio, nel 1979-80, riguardava dunque i nuovi programmi per la Scuola Media: la Sezione non aveva allora una sede, e dunque ci trovavamo in casa di Anna Trovato, che alternava la sua partecipazione intellettuale alla definizione dei temi alla produzione di un dolce o di una pizza, e perfino di una spaghetтата, quando si era davvero fatto tardi. Le famiglie cominciarono a preoccuparsi e a protestare che una riunione UCIIM durasse quanto una serata danzante. Ho conosciuto allora il Preside Adernò, che era una *new entry* nella sezione UCIIM. In lunghe serate e con grande entusiasmo progettammo un modello di corso di formazione che ripetemmo nell'arco di un biennio (i due anni

⁸ *La scuola media dopo dieci anni di applicazione dei nuovi programmi*, IRRSAE SICILIA Collana Documenti, 6, 1-2 giugno 1991. Nel fascicolo si veda: M.T. Moscato, *La programmazione fra metodo e tecnica. Una riflessione dopo dieci anni di applicazione dei nuovi programmi per la scuola media*, pp. 67-85.

scolastici 1979/80 e 1980/81), coinvolgendo circa 800 docenti in 11 scuole medie e 6 istituti superiori, in sei province siciliane. Nella sua introduzione a uno dei due fascicoli di “Ricerche Didattiche” dedicati a questa esperienza, Franco Capodanno illustra ampiamente le premesse che ci guidavano e le verifiche da noi compiute sul campo⁹. Ne esporrò una sintesi nella seconda parte di questo testo.

Nel decennio successivo si svilupparono altre due iniziative di forte presenza UCIIM, ed in cui sono stata attivamente coinvolta. La prima è una esperienza di selezione e formazione di formatori / animatori di attività di aggiornamento, curata e gestita dall’allora IRRSAE Sicilia, mentre Franco Capodanno faceva parte del Consiglio IRRSAE, con la delega alla formazione in servizio, negli anni 1983-1987¹⁰. La seconda è un corso di formazione alla dirigenza curato dalla Presidenza Regionale dell’UCIIM Sicilia (insieme all’Istituto SEFOR) nell’anno 1990¹¹. Alla fine del 1992, avendo finalmente vinto un concorso nazionale, io avevo preso servizio al Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna, e quindi le mie presenze nei corsi UCIIM in Sicilia si diradarono per necessità¹². Ma so con certezza che, negli anni successivi al Novanta e fino

⁹ F. Capodanno, *Esperienza biennale nel campo dell’aggiornamento*, “Ricerche didattiche”, n.256, 6/7 giugno luglio 1982, pp. 173-175. Un numero precedente aveva illustrato i nostri primi passi: AA.VV., *Una proposta diversa per l’aggiornamento degli insegnanti*, n.236, 6, giu.lu. 1980. I nomi dei componenti dell’équipe che appaiono in entrambi i fascicoli, anche come firmatari di parti di testo, oltre a F. Capodanno, sono: G. Adernò, R. Bianchi, G. Costantino, A. Crisafulli, S. Galeano, E. Governale, S. Latora, M.T. Moscato, A. Scuderi, G. Timpanaro, A. Trovato.

¹⁰ Parteciparono ai seminari di formazione 352 docenti e 90 dirigenti, selezionati da 1060 partecipanti provenienti da tutta la Sicilia. Cfr. M.T. Moscato (a cura di), *R.A.F.I.S. Ricerca Animatori Formazione in Servizio. Storia di un progetto dell’IRRSAE Sicilia*, Palermo, 1990, pp. 157. Il testo contiene contributi di S. Galeano, A. Scuderi, M. Nicastro ed è introdotto e concluso da Franco Capodanno, che aggiunse in coda gli esiti di una valutazione fornita dagli insegnanti e dirigenti selezionati e che avevano completato la formazione. I giudizi erano complessivamente positivi per il 70/80% degli interpellati.

¹¹ M.T. Moscato, N. Sciacchitano (a cura di), *Innovazione didattica e funzione dirigente*, Catania Coesse, 1990. Nel volume sono inclusi contributi, oltre che dei due curatori, di G. Adernò, F. Capodanno, V. Cardella, G. Costantino, M. Di Franco, A. Di Raimondo, S. Gagliano, S. Galeano, A. Latora, A. Scuderi, C. Sinardi, G. Timpanaro. Questo volume conteneva di fatto anche il materiale di supporto prodotto dai singoli relatori per i corsisti aspiranti Presidi. Gli autori sono prevalentemente docenti e dirigenti di appartenenza UCIIM.

¹² Devo precisare che non ho abbandonato mai del tutto l’UCIIM, via via che cambiavo la mia posizione accademica istituzionale. A Bologna cominciai a frequentare la sezione locale, con la quale mantengo tuttora rapporti amichevoli, e il Consiglio regionale Emi-

alla sua morte prematura, nel 1999, fu Nuccio Sciacchitano¹³ custode attivo e innovatore di questo modello di formazione nell'esperienza UCIIM in Sicilia.

Il nostro modello formativo

Per descrivere con precisione il modello operativo risultato dalla nostra esperienza, il materiale più utile è ancora quello contenuto nei due fascicoli di “Ricerche didattiche” del 1980 e del 1982, tanto che mi sentirei di denominare il modello stesso con il nome di Franco Capodanno, dal quale per la verità ho imparato molto, in quella intensa stagione di vita e di lavoro¹⁴. Tuttavia, ci sono alcuni elementi impliciti, che oggi giudico comuni a molte altre esperienze UCIIM, che ritengo opportuno evidenziare.

Il primo implicito è dato dall'idea di un percorso di formazione personale, che precede le singole esperienze di aggiornamento, e dentro il quale esse acquisiscono significato. Nel 1980 ci era assolutamente chiaro che la formazione professionale si compie nel tempo, in maniera inseparabile dalla maturazione umana del docente. I contenuti proposti in esperienze formative avrebbero assunto significato solo se il destinatario avesse potuto inserirli organicamente nel proprio percorso di formazione. Studiare una metodologia partecipativa (materiali stimolo, animazione e conduzione dei gruppi, sempre attraverso scelte condivise dall'équipe di formazione) ci serviva soprattutto a coinvolgere i corsisti e a renderli attivi nella situazione. Il protagonismo ideale di ciascun docente nel suo percorso formativo

lia-Romagna. Per alcuni anni sono stata anche consulente del Consiglio Nazionale.

¹³ Altra personalità carismatica e trainante, già da dirigente scolastico, caratterizzato anche da ottime capacità organizzative, Nuccio Sciacchitano fu componente del Consiglio Centrale e Presidente regionale UCIIM Sicilia nel 1993-1996.

¹⁴ F. Capodanno (1926-2017), ha militato nell'UCIIM fin dal 1955, Consigliere centrale fino al 1997, Presidente Regionale, Provinciale e sezionale di Catania (cfr. la sua *Prefazione* a G. Nosengo, *L'arte educativa di Gesù Maestro*, edizione ridotta a cura di O. Dal Lago, 2006). È stato componente del Consiglio direttivo dell'IRRSAE Sicilia per due quinquenni, dal 1980 al 1990, e per l'intero periodo è stato responsabile IRSSAE della attività di aggiornamento. Docente di materie letterarie, poi Preside titolare di scuola media dal 1965-66 al 1990-91, era stato componente della Commissione Ministeriale per la ridefinizione dei Programmi per la Scuola media (DM 9 febbraio 1979).

deve infatti trovare concretezza e autenticità nelle forme in cui il servizio di formazione/aggiornamento gli viene fornito.

Un secondo fattore di sfondo, che adesso riconosco di dovere ascrivere tipicamente all'UCIIM, era dato dal rapporto fra innovazione scolastica e formazione professionale del docente. L'esperienza di formazione del 1979/80 partiva dai nuovi programmi della Scuola Media (l. 1859/62), che nel 1979 iniziava la sua seconda stagione, e – come ho già detto - la creazione e trasformazione della scuola media costituiva per l'UCIIM la più concreta e specifica impresa politico-pedagogica in cui scommettersi¹⁵. Per Franco Capodanno e per la sua generazione, quindi, l'innovazione scolastica comportava l'esigenza di una continua formazione professionale, e, per contro, le nuove professionalità docenti avrebbero garantito il reale e continuo processo di innovazione sociale e di democratizzazione messo in moto dall'estensione dell'istruzione obbligatoria. Vale la pena sottolineare subito che quel quadro culturale e politico, cui forse ingenuamente allora aderivamo in maniera convinta, appare oggi per noi radicalmente mutato.

Un terzo implicito era dato dalla percezione che la scuola concreta in cui si presta servizio costituisse, in quanto ambiente di lavoro reale, il vero luogo di una formazione professionale continuativa, in cui si possa imparare effettivamente ad insegnare insegnando e confrontandosi con altri nella stessa struttura organizzativa¹⁶. Non parlavamo, allora, della scuola né come una “comunità di pratiche”,

¹⁵ Cfr. C. Checcacci, *L'UCIIM e la scuola media*, in: G. Vico (a cura di), *La scuola media fra passato e futuro*, Brescia, “La Scuola”, 1993, pp. 151-162. Nello stesso volume curato da Vico, sono riconducibili all'esperienza UCIIM anche il saggio di A. Santoro e il testo di G. Bertagna, “*Scuola e didattica*” e *la riforma della scuola media* (pp. 171-200), che riferisce la linea della Rivista, diretta da Aldo Agazzi fin dal 1955. V. anche: R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in: L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, “La Scuola”, 1988, pp. 340-377. V. anche G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro Sinistra*, Brescia, “La Scuola”, 1988.

¹⁶ Questo concetto di “formazione nella organizzazione” mi è stato restituito in diverse formulazioni nei *focus group* condotti durante una successiva ricerca UCIIM nazionale, svolta durante la Presidenza Corradini, sebbene venisse sempre precisato che occorrevo determinate condizioni, e che non fosse la pura continuità della sede di servizio a determinare formazione. Cfr. M.T. Moscato, *La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, 2004, pp. 87-99.

né come di una “organizzazione che apprende”, ma avevamo chiara la rappresentazione di una “comunità scolastica”¹⁷. Franco Capodanno presiedeva in quegli anni una scuola media di semi-periferia, che integrava due allievi handicappati per classe, e si era garantita con contratti privati una équipe psico-pedagogica e altri consulenti. In quella scuola si poteva osservare concretamente il costituirsi di gruppi stabili di docenti che praticavano insieme scelte e azioni didattiche innovative, non senza difficoltà e vivaci dibattiti interni. Naturalmente il carisma personale del Preside Capodanno costituiva un elemento decisivo per molti aspetti. Nel decennio Ottanta/Novanta la scuola ospitò anche gruppi di docenti tedeschi in visita a Catania (all’interno di uno scambio con la P.H. di Freiburg, con cui l’Università di Catania aveva stretto un accordo diretto, in una fase ancora pre-Erasmus). I colleghi tedeschi cambiarono in quegli anni molte delle loro opinioni sull’Italia e sulla scuola italiana.

Proprio valutando l’importanza formativa dell’ambiente di lavoro scolastico, dopo il primo corso pilota già citato¹⁸, si decise di privilegiare le richieste di singole scuole, sperando nella penetrazione capillare di idee e metodi nuovi nelle scuole più piccole e più lontane dai capoluoghi e dalle Università. Pensavamo che attività di aggiornamento avviate e svolte nelle singole scuole fossero comunque occasioni importanti, elementi essenziali di confronto, di condivisione, anche di stimolazione, e che, a prescindere dal profilo culturale e scientifico dell’iniziativa, esse permettessero una crescita comune di ciascun collegio docenti coinvolto. In altre parole, pensavamo alle iniziative di aggiornamento sia come momenti inseparabili dal processo di innovazione politico-sociale nella scuola, a livello nazionale, sia come momenti di costruzione della specifica soggettività comunitaria di ogni singola scuola.

¹⁷ Ricordiamo due titoli pedagogici significativi di quel periodo, che sono ricollegabili all’identità UCIM: L. Corradini, *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola, 1975, 1983, VI ed.; ID, *Democrazia scolastica*, Brescia, “La Scuola”, 1976.

¹⁸ Furono in realtà due i corsi pilota, ciascuno per 50 insegnanti, sul tema dei nuovi programmi per la scuola media, e vennero ospitati entrambi presso la S.M.S. “L. Grassi” di Catania. I docenti vi si iscrissero individualmente e a pagamento, attestando la stima che avevano per le iniziative UCIM.

In un secondo momento valutammo, soprattutto durante il progetto di formazione dei formatori dell'IRRSAE Sicilia, indicato come Progetto R.A.F.I.S., che le iniziative di formazione residenziale, collocate fuori dal contesto territoriale immediato, presentassero a loro volta altri vantaggi formativi, proprio per la maggiore incidenza di esperienze di “immersione totale” e per la possibilità di incontrare nuove persone, con interessi ed esperienze professionali comuni. In altri termini, se per un verso è importante costruire gruppi nel concreto dell'istituzione in cui si lavora, per un altro verso può essere egualmente importante una formazione residenziale rivolta a gruppi insistenti su territori più ampi (ad esempio ambiti provinciali e regionali), se non a livello nazionale.

Sotto questo aspetto, l'esperienza dei Seminari RAFIS, che furono la creazione più originale ed incisiva di Franco Capodanno come responsabile dell'aggiornamento dell'IRRSAE, costituì per me e per tutti i componenti dell'équipe coinvolta una situazione di formazione professionale irripetibile¹⁹, ed estremamente positiva la considerarono anche i partecipanti²⁰.

Il primo elemento strategico del modello è dato dalla progettazione in equipe dell'itinerario formativo, in modo che il progetto complessivo sia condiviso e preso in carico da tutti i relatori e animatori che parteciperanno al corso. Questo principio si è rivelato sempre valido ed efficace, nella misura in cui è stato anche praticabile di fatto. Molte volte il coinvolgimento di tutti i relatori di un corso è praticamente impossibile, o può realizzarsi solo parzialmente. Nelle esperienze siciliane si era sempre garantito almeno un dibattito

¹⁹ M.T. Moscato (a cura di), RAFIS. *Storia di un progetto...*, op. cit. L'équipe stabile per il progetto di formazione realizzato negli anni 1985/87 era formata da: M.T. Moscato, S. Galeano, A. Scuderi, G. Timpanaro, A. Tomasich, con alcune integrazioni per relazioni e contenuti specifici. Per il lavoro di selezione l'équipe era stata più ampia. Per una valutazione di quel lavoro occorre in realtà prendere in esame anche il testo che costruimmo quale materiale di supporto per i partecipanti: M.T. Moscato (a cura di), *Animare il cambiamento*, Catania, Coesse, 1986. Contiene testi miei, di S. Galeano, A. Scuderi, G. Timpanaro, A. Tomasich. Si evidenzia già in noi una forte attenzione al contenuto pedagogico della formazione, ridimensionando l'enfasi sul metodo da cui eravamo inizialmente partititi.

²⁰ In appendice al fascicolo citato, appare una relazione di F. Capodanno, sempre in qualità di responsabile IRRSAE dell'aggiornamento, che, oltre a chiarire le ragioni del progetto e le tappe del suo svolgimento, riferisce i risultati di un questionario di valutazione sottoposto ai partecipanti a qualche anno di distanza.

iniziale, nella fase di progettazione, con un gruppo di confronto più ampio (il primo gruppo fu l'intero direttivo della sezione di Catania). Non si può non rilevare che su questo punto l'esperienza UCIIM si avvalsesse della sua dimensione associativa e della sua struttura di volontariato, condizioni diversamente inesistenti o difficilmente praticabili.

Sotto un altro aspetto, anche il problema del contenuto di ciascun progetto formativo è inseparabile dalla sua credibilità culturale e scientifica: difficoltà a parte, le iniziative UCIIM erano sempre caratterizzate da una soggettività culturale precisa, mentre in molte iniziative gestite dall'Amministrazione scolastica e dalle singole scuole si rileva spesso frammentazione e casualità delle scelte di contenuto e dei relatori.

Il secondo elemento strategico del modello è dato dal principio che l'équipe sia "mista" in termini di competenze ed esperienze, e soprattutto che in essa non manchino alcuni insegnanti o dirigenti accanto ad eventuali esperti accademici (psicologi, sociologi, pedagogisti, o accademici disciplinaristi). In molte occasioni questa strategia costituì l'elemento decisivo di apprezzamento da parte dei corsisti.

Un terzo elemento strategico fissato da noi nelle esperienze siciliane era il principio che i componenti dell'équipe si alternassero nella funzione di conduttore di gruppo e relatore. Nei seminari RA-FIS questo elemento strategico era stato essenziale e riconosciuto come tale dai partecipanti (che erano chiamati di fatto diventare essi stessi formatori e animatori di gruppo). Questo aspetto ha perso progressivamente di importanza nel tempo, via via che eravamo costretti a ridimensionare l'offerta formativa, in primo luogo per ragioni economiche, e talvolta anche per il rifiuto di buona parte dei corpi docenti verso i lavori di gruppo²¹.

Un ultimo gruppo di principi strategici riguarda l'apparato strumentale di un corso di formazione. In primo luogo, i materiali di supporto dovrebbero essere predisposti e forniti in tempo utile ai

²¹ Negli anni Duemila, chiamata come relatrice da diverse sezioni UCIIM sul territorio nazionale, ho trasformato il mio stile di relazione, dovendo fare a meno di qualsiasi attività di gruppo. Ho cominciato a proporre materiali stimolo piuttosto che schemi, a interpellare e animare la discussione fra i presenti, e a limitare la relazione espositiva al momento finale dell'incontro, recuperando così le osservazioni nate dal dibattito. Ma in quegli anni, divenuta assai meno giovane, ero diventata anche più consapevole e più capace in termini comunicativi.

corsisti, distinguendo la nozione di “materiale di supporto” dal semplice testo, o schema, di una relazione. I materiali preferibili sono quelli di *stimolo* (che possono essere distribuiti nel momento precedente a una relazione, e servono ad attivare la partecipazione), oppure quelli di *supporto* (cioè, di aiuto alla memoria, allo sviluppo e alla elaborazione di prospettive), e anche indicazioni bibliografiche. Occorre riconoscere come sia ancora difficile ottenere dai relatori coinvolti un testo, o anche un semplice schema, e come spesso ci si limiti a riprodurre le *slide* presentate dal relatore.

Sarebbe sempre utile poi predisporre questionari iniziali e finali, per coinvolgere i partecipanti e ottenere una loro valutazione, almeno di gradimento, circa l’iniziativa di formazione cui hanno partecipato²².

La conduzione di un gruppo di formazione e l’ascolto attivo

Certamente, nelle esperienze che ho scelto di analizzare in questo testo, la conduzione del gruppo veniva tematizzata come il nostro problema più specifico e la nostra scelta più originale: non casualmente, come responsabile aggiornamento dell’IRRSAE Sicilia, Franco Capodanno aveva scelto di scommettersi personalmente sulla formazione di “animatori della formazione in servizio”²³. Approdammo allora ad una concezione della conduzione di gruppo (sviluppando modelli di tipo non direttivo) che giudicammo compatibile con la nostra identità culturale e con la centralità della persona.

Per noi, un gruppo di formazione “produce” la sua stessa discussione (e non un documento); discute l’evoluzione delle proprie posizioni e, nel tempo, se si costituisce una “storia” del gruppo stesso,

²² Abbiamo mantenuti questi principi operativi ancora negli anni 2022/2023, organizzando un corso on line (Unibo/ Sezione UCIM di Bologna). Cfr. A. Spinelli, *Un corso di formazione on line promosso dalla sezione UCIM di Bologna*, “La Scuola e l’Uomo”, a. LXXX, nn. 3-4, marzo -aprile 2023, pp. 39-41. Pur in una realizzazione *on line* abbiamo conservato i criteri di costruzione dell’équipe di progetto, le scelte di contenuto mirate, il metodo del caso e la richiesta di valutazione a posteriori ai corsisti. Un secondo corso on line attivato a Bologna, sempre in collaborazione con la sezione UCIM, fra febbraio e maggio 2024, è ancora in corso di valutazione, ma ha avuto un buon successo di iscritti e di frequentanti. Dai primi dati emerge che gli iscritti hanno apprezzato in primo luogo i temi e i contenuti affrontati e la loro qualità scientifica.

²³ La sigla “R.A.F.I.S” significava appunto “Ricerca Animatori Formazione in Servizio”.

discute anche la propria esperienza e la sviluppa (nella logica del T-group). È essenziale che si utilizzi, soprattutto nelle fasi iniziali del lavoro, un materiale concreto (un “caso”, o un breve testo contenente alcuni dati, opinioni, problemi), per evitare di disperdere troppo l’attenzione dei partecipanti, e anche per controllarne il più possibile le dinamiche proiettive²⁴.

Per questa ragione è essenziale assicurare ad ogni piccolo gruppo un conduttore/animatore stabile per tutti gli incontri previsti. L’importanza dello stile di conduzione è richiamata e spiegata progressivamente in tutti i materiali che ho citato in nota: l’elemento essenziale è la strategia dell’*ascolto attivo*²⁵.

È stato Rogers²⁶ per primo, negli anni Sessanta, occupandosi prima di terapia e solo successivamente di formazione, a evidenziare

²⁴ Cfr. S. Galeano (1986), *Un esempio di metodo attivo per la formazione dell’insegnante: lo studio dei casi concreti*, in: M. T. Moscato, *Animare il cambiamento*, cit. pp. 227-262. ID, *Una metodologia di formazione dell’insegnante in prospettiva interculturale*, in: A. Scuderi e S. Galeano (a cura di), *Regioni d’Europa e frontiere educative. Vol. II, Pedagogia interculturale e scuola*, Catania, COESSE, 1990, pp. 263-275. A parte questi contributi, il Preside Galeano aveva allora raccolto una mole notevole di materiale empirico sul lavoro con i casi, legato appunto alle nostre esperienze di formazione, che di fatto nel venne mai pubblicato compiutamente. Non abbiamo mai abbandonato del tutto questa linea di ricerca e lavoro, neppure a Bologna, Michele Caputo ed io, sia nei corsi universitari, sia nella formazione insegnanti. Cfr. M. Caputo, *Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo di caso*, in: Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2010, pp. 175-181.

²⁵ L’*ascolto attivo*, che dovrebbe caratterizzare la professionalità insegnante (come altre professioni centrate sulla relazione umana), è una strategia comunicativa che, dietro una evidente dimensione socioaffettiva ed etica, suppone una competenza globale, che può essere, in certi termini, “appresa”, o almeno intenzionalmente e personalmente sviluppata da un professionista adulto. Esso suppone la concentrazione di un’attenzione intelligente verso la verbalizzazione e l’espressione dell’altro, la creazione di uno spazio di “silenzio interno” in cui collocare ciò che viene ascoltato. Chi ascolta, in altri termini, rivolge tutta la propria attenzione positiva all’altro, accantonando provvisoriamente il proprio pensiero, le proprie opinioni e convinzioni, e soprattutto la propria possibile successiva risposta diretta. L’ascolto attivo, in altre parole, è prima di tutto un atto di “intelligenza”, è una forma di “comprensione” e anche di “interpretazione” della espressione dell’altro, che si traduce nella riformulazione del contenuto della verbalizzazione ascoltata, rilanciata in termini interrogativi al soggetto che ha parlato.

²⁶ C. Rogers (1902-1987), americano, autore del metodo psicoterapeutico comunemente indicato come “non-direttivo”, ha fornito contributi decisivi alla teoria della comunicazione umana, con considerevoli implicazioni sul piano educativo e formativo. Cfr. C. Rogers, M. Kinget, *Psicoterapia e relazioni umane* (1965-66), trad. ital. Torino, Boringhieri, 1970. Fra gli studi italiani, v. C. Scurati, *Non direttività*, Brescia, “La Scuola”, 1976. A parte gli entusiasmi iniziali negli anni Settanta, Rogers non è stato effettivamente accolto nella cultura di scuola italiana.

la potente efficacia dell'ascolto "empatico" nella relazione di aiuto. Legando questa riflessione ad una teoria globale della comunicazione umana, Rogers sottolineava l'importanza di un ascolto "intelligente" che non si limitasse a considerare le parole (cioè, la parte esplicita della comunicazione), ma che tenesse conto della comunicazione globale dell'altro (il gesto, la postura, il tono della voce). L'ascolto attivo di impronta rogersiana, cioè, accoglie e riconosce le emozioni e i sentimenti (anche quelli negativi), e non solo i contenuti, espressi nelle comunicazioni umane.

Per un formatore/animatore, la capacità empatica di ascolto attivo dipende dall'esperienza, dall'intelligenza, dalla sensibilità, e dall'intenzionalità specifica. Il punto essenziale da comprendere è che la modalità di ascolto e quindi di conduzione del gruppo diventa modello per la comunicazione interna al gruppo, e quindi modello di comunicazione professionale per ciascuno dei suoi partecipanti. Ciò soprattutto quando, nel corso dell'itinerario formativo, i componenti del gruppo si accorgono che la loro comunicazione "funziona", e quindi attribuiscono alla strategia di conduzione una efficacia formativa e trasformativa delle relazioni professionali.

In realtà, per quanto la parte relativa alla conduzione dei gruppi e alla formazione in genere in piccolo gruppo costituisce uno dei nostri risultati più importanti, questo elemento del modello sarebbe stato in seguito il meno sviluppato anche da parte mia (eccetto che per alcune attività didattiche con gli studenti universitari e con gli studenti SSIS a Bologna), soprattutto per l'improponibilità del suo costo, e perché le linee direttive governative in tema di formazione sono andate nella direzione assolutamente opposta, sulla scia della riduzione dei costi e della crescente burocratizzazione dei percorsi.

Se all'inizio degli anni Ottanta pensavamo alla metodologia come nostro problema centrale, oggi mi sento di sottolineare come sia in effetti più grave e del tutto irrisolto il problema dei contenuti della formazione in servizio degli insegnanti. Il fatto che l'offerta formativa dell'Amministrazione si concentri e si imponga sempre a partire dalle riforme scolastiche progettate o attuate (fatto che, come ho scritto sopra, negli anni Ottanta ci appariva ancora compatibile con i nostri stessi obiettivi più importanti), oggi costituisce – a mio parere - obiettivamente un vero e proprio "letto di Procuste" nella

progettazione di percorsi di formazione in servizio. Se il contenuto scientifico della formazione pedagogica e didattica dell'insegnante deriva unicamente dalle indicazioni ministeriali (o da un tavolo di trattative interministeriali e sindacali), con il maggiore o minore supporto di una certa pedagogia accademica (magari quella politicamente accreditata dall'Amministrazione in carica), fino a che punto si può ancora parlare di "professionalità" docente, e in che termini poi di una professionalità del docente cristiano? E quale valore assume la cosiddetta "libertà di insegnamento", quali i confini di esercizio reale dell'autonomia delle singole istituzioni, e quale rapporto fra autonomia dell'istituzione e libertà del docente?

La battaglia per una formazione accademica dei docenti (di tutti i gradi scolastici) è stata per i pedagogisti, almeno fino agli anni Novanta, assolutamente laica, per la libertà e lo sviluppo della razionalità scientifica e la partecipazione democratica: si assumeva che il livello universitario della loro formazione avrebbe liberato i docenti da qualsiasi forma di esecutività procedurale e di burocratizzazione impiegatizia del loro ruolo. Oggi appare chiaro che anche l'Università non basta, soprattutto laddove essa tendesse a riconfigurarsi riduttivamente come un ramo dell'apparato burocratico di stato, sia pure in nome dell'efficacia, dell'efficienza, e dell'economicità delle scelte politico amministrative²⁷, oppure dell'integrazione europea.

Certo la ricerca scientifica in questi campi conserva la sua responsabilità (o dovrebbe riassumerla), ma la soggettività professionale degli insegnanti, che per decenni ha trovato spazio e concretezza nelle sue specifiche forme associative, permane insostituibile. Gli insegnanti costituiscono una classe professionale numerosa e qualificata, un tempo portatrice di una propria "cultura di scuola" e di proprie istanze ideali, sia culturali, sia politiche. Oggi si sono trasformati in un "interlocutore assente", generando una serie di conseguenze negative su molti livelli.

²⁷ Ci siamo posti il problema, ancora in ambienti UCIIM, già a partire dal contenuto del Dlg. 227/2005, poi trasformato e sostituito ripetutamente, che attribuiva alle Università la prima formazione per l'accesso all'insegnamento. Cfr. M. T. Moscato, *Il nuovo percorso di formazione alla docenza e il possibile ruolo delle associazioni professionali*, "La Scuola e l'Uomo", LXIII, n. 6, giugno 2006, pp. 154- 162. Gli sviluppi legislativi e amministrativi degli ultimi venti anni hanno materializzato le nostre previsioni più pessimistiche.

In questo quadro, una “celebrazione” dovrebbe piuttosto costituire un “fare memoria”, anche di “sentieri interrotti” e di “stagioni concluse”, per ricominciare, per un nuovo progetto, piuttosto che per la nostalgia, in una comunione ideale fra radici e utopie, che fanno presenti idealmente fra noi gli amici che ci hanno preceduti così come le generazioni ancora a venire. In questo senso considero questo piccolo contributo ancora un “servizio” di stile UCIIM alla cultura di scuola dei docenti (o a quel che ne rimane).

Per quanto mi riguarda, infine, quando ero giovane mi colpì una frase di Horace Mann, pedagogista e riformatore scolastico americano dell'Ottocento, nei suoi ultimi anni, quando aveva lasciata la carriera politica per dirigere Antioch College: «Io lavoro ormai per il secolo futuro». Adesso ne capisco perfettamente il senso, e posso riferirla anche a questo contributo.

Bibliografia

- AA.VV., *Scuola materna come progetto educativo*, Catania, CoESSE, 1990
- AA.VV., *Una proposta diversa per l'aggiornamento degli insegnanti*, n.236, 6, giu.lu. 1980.
- Balduzzi L., Vannini I. (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova*, Bologna, CLUEB, 2008.
- Bertagna G., *“Scuola e didattica” e la riforma della scuola media*, in G. Vico (a cura di), *La scuola media fra passato e futuro*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 171-200.
- Capodanno F., *Prefazione* a G. Nosengo, *L'arte educativa di Gesù Maestro*, edizione ridotta a cura di O. Dal Lago, 2006.
- Capodanno F., *Esperienza biennale nel campo dell'aggiornamento*, in «Ricerche didattiche», n.256, 6/7 giugno luglio 1982, pp. 173-175.
- Caputo M., *Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo di caso*, in: A. Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2010, pp. 175-181.
- Checchacci C., *L'UCIIM e la scuola media*, in G. Vico (a cura di), *La scuola media fra passato e futuro*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 151-162.
- Chiosso G., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro Sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988.

- Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Napoli, Tecnodid, 2009.
- Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, 2004, pp. 87-99.
- Corradini L., *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola, 1975, 1983 (VI ed.).
- Corradini L., *Democrazia scolastica*, Brescia, La Scuola, 1976.
- Di Maggio D., *Quarant'anni di attività*, Editoriale di «Ricerche didattiche», Anno XL, 1-2, nn. 331-332, pp.1-3.
- Galeano S., *Un esempio di metodo attivo per la formazione dell'insegnante: lo studio dei casi concreti*, in M. T. Moscato (a cura di), *Animare il cambiamento*, CoESSE, Catania, 1986, pp. 227-262.
- Galeano S., *Una metodologia di formazione dell'insegnante in prospettiva interculturale*, in A. Scuderi e S. Galeano (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative, Vol. II, Pedagogia interculturale e scuola*, Catania, CoESSE, 1990, pp. 263-275.
- Moscato M.T., *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008. *Preadolescenti a scuola*, Milano, Mondadori Università, 2013.
- Moscato M.T., *Il nuovo percorso di formazione alla docenza e il possibile ruolo delle associazioni professionali*, in «La Scuola e l'Uomo», LXIII, n. 6, giugno 2006, pp. 154- 162.
- Moscato M.T., *La programmazione fra metodo e tecnica. Una riflessione dopo dieci anni di applicazione dei nuovi programmi per la scuola media*, in AA.VV., *La scuola media dopo dieci anni di applicazione dei nuovi programmi*, IRRSAE SICILIA Collana Documenti, 6, 1-2 giugno 1991, pp. 67-85.
- Moscato M.T., Sciacchitano N. (a cura di), *Innovazione didattica e funzione dirigente*, Catania CoESSE, 1990.
- Moscato M.T. (a cura di), *R.A.F.I.S. Ricerca Animatori Formazione in Servizio. Storia di un progetto dell'IRRSAE Sicilia*, Palermo, 1990.
- Porcarelli A., *Metodi e strategie di formazione degli insegnanti: valutazione di alcune esperienze sul campo*. In: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Roma, Armando 2004, pp. 171-191
- Rogers C., Kinget M., *Psicoterapia e relazioni umane* (1965-66), trad. ital. Torino, Boringhieri, 1970.
- Sani R., *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in

- L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 340- 377.
- Scurati C., *Non direttività*, Brescia, La Scuola, 1976.
- Spinelli A., *Un corso di formazione on line promosso dalla sezione UCIM di Bologna*, in «La Scuola e l'Uomo», a. LXXX, nn. 3-4, marzo -aprile 2023, pp. 39-41.

Vygotskij e la Pedagogia dell'istruzione

*Paolo Di Remigio*²⁸

SOMMARIO

La crisi del sistema educativo nei Paesi occidentali nasce dall'adozione sfrenata e senza freni dell'approccio pedagogico incentrato sul bambino, creato da Rousseau e aggravato dal pensiero pedagogico romantico. Questa visione infantile, guidata dal culto per l'innocenza primitiva del bambino e dal disprezzo per la natura simbolica del linguaggio e per la conoscenza teorica, porta all'emarginazione del ruolo degli insegnanti e alla trasformazione delle scuole in parchi giochi in cui prolungare le attività spontanee del bambino, sulla base del principio che la mente del bambino è animata da una spinta autonoma allo sviluppo, fundamentalmente indipendente dall'istruzione esterna. Negli anni Venti, lo psicologo e pedagogista russo Lev S. Vygotskij abbracciò i dogmi incentrati sul bambino, che erano stati adottati senza successo dai rivoluzionari russi. Più tardi, negli anni Trenta, si ricrede ed elabora notevoli idee pedagogiche che portano a un livello superiore alcune idee germinali dovute a Herbart. Giunse alla conclusione che la scuola non solo segue lo sviluppo autonomo della mente, ma è anche in grado di favorirne il progresso. Infatti, il punto principale dello sviluppo della mente, nel regno della conoscenza e dell'azione, è il passaggio dall'inconsapevolezza e dalla spontaneità alla consapevolezza e alla volontà. A questo passaggio ne segue un altro, ovvero il passaggio dallo stato in cui un nome evoca un'immagine a quello in cui diventa simbolo di un concetto, collegato all'interno di un sistema logico ad altri concetti.

Parole chiave: Sviluppo, concetto, consapevolezza, scolarizzazione, progressiva, centrata sul bambino, pedagogia basata sulla conoscenza.

ABSTRACT

The crisis of the educational system in Western countries is born out of the unrestrained and unhampered adoption of the child-cen-

²⁸ Docente di Storia e Filosofia. Teramo.

tered pedagogical approach created by Rousseau and exacerbated by Romantic pedagogical thought. These child-centered views, driven by a cult for the child's primitive innocence and a disdain for language's symbolic nature and theoretical knowledge, lead to the marginalization of the role of teachers and to the transformation of schools in playgrounds where the child's spontaneous activities are to be prolonged, upon the tenet that the mind of a child is animated by an autonomous drive to develop, fundamentally independent of external instruction. In the Twenties, Russian psychologist and pedagogist Lev S. Vygotskij embraced the child-centered dogmas, which had been adopted without success by the Russian revolutionaries. Later, in the Thirties, he recanted, and elaborated remarkable pedagogical ideas which brought to a higher level some germinal ideas due to Herbart. He concluded that schooling not only follows the mind's autonomous development, but it is also able to further its progress. Indeed, the main point in the mind's development, in the realm of knowledge and action, is to move from unawareness and spontaneity to awareness and willingness. This transition follows from another one, to wit: the passage from the state where a name evokes an image to one where it becomes a symbol for a concept, connected within a logical system to other concepts.

Keywords: Development, concept, awareness, schooling, progressive, child centered, knowledge-based pedagogy.

Tra Pedagogia puerocentrica e conoscenza teorica

Tra le inquietanti stranezze di cui facciamo esperienza in questi anni spicca l'indifferenza generale per le rilevazioni che denunciano un peggioramento drastico e continuo dei risultati scolastici. Più che l'incredulità o la rassegnazione, sembra qui incombere uno spettro: il liceo gentiliano, finalizzato al compito prioritario di selezionare una ristrettissima *élite* per la dirigenza politica, sembra aver suscitato ovunque un odio così inestinguibile contro di sé che ormai da mezzo secolo la nostra scuola rinuncia agli obiettivi didattici e ricorre a ogni ipocrisia pur di non affrontare l'eventualità di una ripetenza.

La più usata delle ipocrisie è lo slancio innovativo, vale a dire lo sforzo di imitare la scuola americana, quantunque sia universalmente noto che essa non istruisce e che gli Stati Uniti sono costretti a importare dall'estero gli alunni capaci di frequentare le loro università. Pur essendo egemoni in molti campi, gli Stati Uniti non hanno un modello valido di scuola da esportare. Il loro compiaciuto pragmatismo, addolcito dal naturalismo romantico e corroborato dall'eccezionalismo messianico, li rende refrattari a riconoscere le ragioni del primato che la civiltà ellenica conferì alla teoresi, e nelle questioni scolastiche li condanna a restare incantati dalla pedagogia *attiva* o *progressiva*.

Nata dalla mente inquieta di Rousseau, questa pedagogia poggia su due dogmi: il primo, caro al romanticismo, è che la mente del bambino maturi da sola e secondo un suo ritmo naturale; il secondo, di ispirazione pragmatista, è che la conoscenza teorica trasmessa a voce o per iscritto dagli adulti ai bambini sia una zavorra dannosa per lo sviluppo della loro intelligenza. Dai due dogmi segue l'imperativo che gli adulti rinuncino a tenere lezioni ai bambini e si limitino a predisporre un ambiente di cose, o di schermi e visori, in cui il loro sviluppo mentale proceda indisturbato.

La pedagogia che poggia su questi dogmi dovrebbe essere qualificata come *passiva*, perché vuole che l'adulto rinunci al ruolo di guida impostogli se non altro dall'età, e come *regressiva*, perché esige che egli si metta al seguito della spontaneità infantile, come raccomandato da Froebel (Froebel, 1960, p. 86):

Ogni paese dovrebbe avere per il mondo dei fanciulli un apposito campo comune di giuochi. Superbi sarebbero i frutti che ne deriverebbero per l'intera comunità. Perché i giuochi, in questo periodo dello sviluppo, sono, se appena possibile, comuni, e così sviluppano il senso e il sentimento della comunità, della legge e delle esigenze della comunità.

La pedagogia attiva ha però già operato su di sé il capovolgimento completo che esige dagli adulti e già guarda sé stessa e il mondo con gli occhi del bambino; si qualifica dunque come *attiva* perché sostiene che il bambino maturi attraverso le sue sole attività; e si qualifica come *progressiva* perché, nell'esigere che l'adulto si

inchini alla spontaneità infantile, essa si accosta all'uguagliarismo più radicale. La cultura americana che abbiamo importato dal dopoguerra e che si è impadronita delle nostre famiglie come delle nostre scuole è il frutto di questa prospettiva capovolta: tutti avranno notato che i disneyani Qui, Quo e Qua sono più saggi e più avveduti degli adulti. Oltre ai fumetti, però, non c'è alcuna ragione, né teorica né fattuale, di riconoscere l'ammissibilità della pedagogia capovolta. Poiché qualificarla come attiva o progressiva, anziché come passiva e regressiva, comporta un tacito consenso al suo capovolgimento irragionevole, è preferibile indicarla come *puerocentrica*.

La falsità del primo dogma della pedagogia puerocentrica è di evidenza immediata. Esso presuppone infatti un'impossibile indipendenza del bambino dagli adulti, inesistente in particolare nella specie umana, in cui il bambino è strettamente legato agli adulti per molti anni passati ad assorbire attraverso il linguaggio le conoscenze ereditate dalla tradizione. Lo sviluppo mentale infantile è così legato al mondo adulto, non solo alle specifiche individualità coinvolte nel rapporto educativo, ma anche alla classe sociale cui queste appartengono, allo specifico linguaggio e alle specifiche tradizioni che vi sono racchiuse, che è molto problematico parlare del «bambino» in astratto. Lo prova il fatto universalmente riconosciuto che con il decadere della scuola, il livello di istruzione raggiunto dagli alunni non si uguaglia secondo le presunte regole generali dello sviluppo naturale, ma si differenzia profondamente secondo il livello sociale e culturale delle famiglie di provenienza²⁹.

Il secondo dogma, la conoscenza teorica come zavorra, è invece una convinzione così universalmente popolare che contro di essa ha dovuto mobilitarsi la filosofia fin dai suoi primordi. La costruzione percettiva della *cosa* a partire dalle fugaci sensazioni effettivamen-

²⁹ D. Ravitch, *The Death and the Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*, Basic Books, New York, 2016, p. 299: «Sfortunatamente, ogni rilevazione dei risultati cognitivi [...] mostra una correlazione stretta tra reddito familiare e risultati: i bambini provenienti da famiglie benestanti hanno i punteggi più alti e i bambini provenienti da famiglie povere hanno i punteggi più bassi. Sul SAT di matematica del 2015, gli alunni il cui reddito familiare era nella fascia più bassa (sotto i 20.000 \$) avevano un punteggio medio di 455, mentre gli alunni il cui reddito familiare era nella fascia più alta (sopra i 200.000 \$) avevano un punteggio medio di 587; il divario era ampio e regolare anche nella lettura e nella scrittura».

te provate è una prestazione di tale virtuosismo, che la cosa stessa, afferrabile con la mano, appare a tutti come il vertice dell'essere. È questa apparenza che dà vita alla concezione empirista e a quella pragmatista. La dottrina platonica delle idee, che le ha contrastate prima che fossero formulate consapevolmente, nasce dall'osservare che anche la *cosa*, non meno delle sensazioni, è sotto il segno del divenire; le manca dunque quella definitività necessaria a una conoscenza che sia *ἐπιστήμη*, scienza dell'essere. Solo la conoscenza scientifica è in grado di ascendere dal divenire delle cose alla regolarità di questo divenire stesso, cioè all'*essere* che è espresso nelle leggi delle cose (Platone, *Repubblica*, 508d-511e). Le leggi sono però pensate ed espresse nel linguaggio umano fatto di *segni* legati tra di loro da riferimenti logici, necessari. Conoscere significa dunque scoprire la legalità nel divenire delle cose e fissarla nel linguaggio; istruire significa trasmettere al futuro le leggi già scoperte dagli sforzi delle intelligenze del passato e affidate al linguaggio. Il linguaggio (il cui nucleo logico Platone indicava con la metafora del *mondo delle idee*) non è così un superfluo raddoppiamento di una inesistente solidità delle cose, come credono l'empirismo e il pragmatismo, ma lo scrigno dei concetti che consentono di innalzarsi dal *divenire* all'*essere* delle cose, vale a dire alla legalità da cui sono dominate. Per questo motivo i segni hanno una dignità ontologica superiore alle cose sensibili, e la loro contemplazione, in cui consiste l'autentica teoresi, non ha nulla dell'ozioso o del fantastico che l'empirismo pragmatista è solito insinuarvi.

L'esaltazione dell'atteggiamento teoretico, risultato primo della filosofia ellenica, è stata rinnovata dalle scienze biologiche attuali. Konrad Lorenz ha mostrato che la conoscenza, nella sua forma inconsapevole, è l'essenza stessa della vita naturale: l'adattamento del vivente all'ambiente, che ne determina la struttura corporea e i comportamenti, non è altro che l'insieme delle conoscenze che gli consentono di acquisire l'energia di cui ha bisogno per conservarsi e riprodursi. Esse sono registrate nel genoma, una scrittura nel senso più proprio del termine, capace di *trasmetterle* di generazione in generazione. In questa trasmissione le casuali mutazioni vantaggiose, rarissime, sono le scoperte di nuove conoscenze, che danno origine a nuove forme biologiche, in grado di trarre dall'ambiente

nuove forme di energia. – Infine un salto trasfigura la semplice vita vegetale e animale, che è conoscenza inconsapevole, nello spirito consapevole di sé dell'uomo. Rispetto alla natura che progredisce soltanto per mutazioni del genoma, l'uomo progredisce perché crea con il linguaggio e con la scrittura gli strumenti con cui *tesaurizzare* e *trasmettere* universalmente nello spazio e nel tempo le conoscenze acquisite dall'impulso del genio *individuale* all'esplorazione. È l'inaudita possibilità di sottrarre alla dimenticanza i risultati ottenuti dalla sua curiosità disinteressata che conferisce all'individuo umano una prossimità all'eterno riscontrabile soltanto nella nostra specie (Lorenz, 2018).

Ha dunque qualcosa di ottuso e di antiumano considerare un vizio la curiosità puramente teoretica, una zavorra le conoscenze da essa acquisite nel tempo e un danno la loro *trasmissione*, come usano fare il pragmatismo e la sua versione pedagogica. Esse sono verità definitive sul mondo, dunque strumenti necessari per fare esperienze significative e punti di partenza per nuove acquisizioni. Se non potessero giovare della trasmissione di ciò che i loro avi hanno imparato, gli uomini regredirebbero al di sotto dello stato primitivo.

Poiché il linguaggio e le conoscenze ereditate per suo tramite sono la sostanza dello spirito, il senso dell'istruzione scolastica non può essere inteso, nello stile della pedagogia puerocentrica e del pregiudizio comune, come ambiente d'esperienza ludica delle cose, nel quale al bambino e al giovane maturano naturalmente abilità soltanto formali. Le stesse abilità formali, ciò che con espressione ridondante si indica con *pensiero critico*, non nascono dal manipolare le cose, ma possono essere acquisite solo nello sforzo di apprendere le conoscenze ereditate, anzitutto quelle linguistiche (grammatica, lingue classiche). Il significato essenziale dell'istruzione scolastica deve essere dunque inteso come trasmissione ai bambini e ai giovani del tesoro delle conoscenze ereditate. Una pedagogia che non riconosca la loro preziosità è un controsenso e la sua applicazione è la rovina della scuola.

Il linguaggio racchiude il tesoro di conoscenze trasmesse dal passato. Acquisirlo è *difficile*, perché esso non si è affatto accumulato, come crede la faciloneria empirista o pragmatista, a partire dalle esperienze banali, comuni a tutti, ma dagli sforzi degli individui ge-

niali. La difficoltà legata all'acquisizione delle abilità superiori non può essere evitata e deve essere superata. Occorre che chi ne ha già acquisito una parte aiuti chi deve farlo. La scuola è il luogo di questo aiuto. Se dunque consideriamo come centro lo scopo, il centro della scuola è trasmettere la conoscenza ereditata alle nuove generazioni; se consideriamo come centro il termine medio tra il bambino e la conoscenza ereditata, il centro della scuola è l'insegnante. Il bambino e il giovane sono centro solo nel senso che il loro sforzo è oggetto di rispetto e di cura; per il resto, non attorno al loro mondo ruotano l'insegnante e la conoscenza; questi sono al servizio della loro esigenza di diventare adulti.

Lev Vygotskij: dalla concezione puerocentrica alla valorizzazione dell'istruzione

Lev Vygotskij rappresenta un caso unico nella pedagogia del Novecento. Negli anni '20, condivide le simpatie dei rivoluzionari sovietici per Dewey³⁰ e aderisce a una concezione spiccatamente puerocentrica dell'educazione; poi, negli anni '30, se ne stacca e formula una concezione che valorizza l'istruzione scolastica e il ruolo attivo dell'insegnante nella sua trasmissione. Il recupero della prospettiva dell'istruzione ebbe probabilmente una determinante storica. La scuola puerocentrica, nella sua convinzione pragmatista che la scienza si origini dalle comuni esperienze e possa fare a meno delle «certe dimostrazioni» matematiche, rinuncia all'istruzione e si rende inutile agli alunni; poiché però la tecnologia dipende dalla scienza quantitativa della natura, la scuola puerocentrica si rende inutile anche allo sviluppo produttivo. Fallita già negli anni '20, essa

³⁰ R. Pipes, *Russia under the Bolshevik Regime*, Vintage Books, New York, 1995, pp. 316-317: «Lunačarskij, che ammirava la filosofia educativa di John Dewey, voleva che gli alunni «imparassero col fare». Credeva che la conoscenza comunicata attraverso una combinazione di lavoro e gioco esercitasse un'attrazione irresistibile sulla gioventù. In breve, egli cercò di introdurre su scala di massa i principi dell'educazione progressiva occidentale quali quelli della «scuola attiva» di Dewey, del «sistema di Dalton» inglese e del metodo Montessori, che in occidente erano confinati in istituti sperimentali. Gli esponenti più radicali della filosofia educativa sovietica andarono ancora più in là, chiedendo l'abolizione delle scuole e il passaggio dell'istruzione alle fattorie collettive e alle fabbriche».

fu abbandonata del tutto quando Stalin ebbe bisogno di ingegneri e tecnici per accelerare lo sviluppo industriale. Vygotskij si conformò a questo cambiamento e lo sostenne dal punto di vista teorico esponendo i motivi della didattica della conoscenza.

Il suo pensiero ha esercitato un notevole fascino sulla pedagogia occidentale della seconda metà del secolo scorso, ma senza che si sia rilevata la svolta che esso opera, senza dunque portarla a una svolta. La percezione di una svolta presuppone la percezione di un'antitesi, ed è fatale che una disciplina abituata a vedere l'antitesi dove non c'è, per esempio tra adulto e bambino o tra conoscenza e abilità, non riesca a scorgerla dove c'è, e così la trasformi in identità. È dunque diventato un luogo comune attribuire al Vygotskij degli anni '30 la valorizzazione del ruolo educativo dell'ambiente sociale, come se questo suo punto di vista fosse una semplice variante della valorizzazione dell'ambiente fisico propria del puerocentrismo. Tra i due punti di vista c'è invece opposizione radicale. Negli anni '30 Vygotskij ha recuperato il senso della realtà e ha elaborato una concezione radicalmente opposta al puerocentrismo, in grado di rettificare la didattica e di riqualificare la scuola.

Il recupero del senso dell'istruzione non è, peraltro, solo una nostra ipotesi, ma è espresso *apertamente* da Vygotskij nella sua opera più importante, *Pensiero e linguaggio* (Vygotskij, 1990, p. 274):

Come si sa, al tempo in cui presso di noi dominava il sistema di insegnamento scolastico per complessi, venivano fornite delle argomentazioni pedagogiche di questo sistema. Si affermava che il sistema per complessi corrispondeva alle caratteristiche del pensiero infantile. L'errore fondamentale stava nel fatto che l'impostazione stessa del problema era errata in linea di principio.

Questa impostazione consisteva nel basare la didattica «su ciò che il bambino sa fare da solo nel suo pensiero» e nel trascurare che «l'istruzione deve far progredire lo sviluppo» (*Ibidem*). Nel 1934 Vygotskij dichiara apertamente di considerare erronea l'impostazione dominante negli anni '20, che pone al centro il fare manuale autonomo del bambino e fa dell'insegnante un suo satellite; riconosce quindi che il suo pensiero attuale è antitetico, non identico, a quello del decennio precedente.

E tuttavia nel libro che nel 2021 ha dedicato a Vygotskij, Luciano Mecacci, che di Vygotskij è uno dei massimi esperti, non vede l'antitesi e procede sul filo dell'identità. L'equivoco si era già presentato nella sua traduzione di *Pensiero e linguaggio*, nel VI capitolo, dove diventa di importanza saliente il rapporto tra lo sviluppo mentale e un concetto che in russo è espresso con la parola *obučenie*. Sembra che questa parola rientri nel novero di quelle che fanno la disperazione del traduttore – ma è un'apparenza che Mecacci per primo smentisce, riportando dall'*Enciclopedia pedagogica* della Menčinskaja questa definizione illuminante: *obučenie* è (Mecacci, 2021, p. 115):

il processo di trasmissione e appropriazione delle conoscenze, delle capacità, delle abilità e dei metodi dell'attività conoscitiva dell'uomo.

L'*obučenie* è un processo bilaterale, attuato dal docente [...] e dal discente.

Se si sta a questa definizione, *obučenie* non è altro che la formazione scolastica, e non si vede proprio che problema possa esserci a tradurlo con *istruzione*, nome che significa non solo l'attività di insegnamento, ma anche il suo risultato, cioè il complesso delle conoscenze e della abilità che l'alunno acquisisce. Un problema inesistente può però sempre essere creato. Mecacci prosegue infatti così (*Ibidem*):

Nelle prime traduzioni occidentali delle opere di Vygotskij, *obučenie* era tradotto o con «insegnamento» o con «apprendimento», a seconda dell'accento posto più sull'insegnante o sull'allievo, perdendo così il significato di rapporto bilaterale o circolare tra l'insegnante e l'alunno.

In verità, non soltanto le prime traduzioni occidentali hanno creato il problema inesistente, come scrive Mecacci, ma esso si è propagato fino alla sua traduzione di *Pensiero e linguaggio*, dove *obučenie* è reso quasi sempre con *apprendimento*. L'effetto di rendere un termine che indica l'interazione tra insegnante e alunno con un termine che indica l'azione del solo alunno è imponente: una pedagogia che, come quella di Vygotskij, si sforza di dimostrare l'effetto dell'istruzione scolastica sullo sviluppo mentale del bambino viene

capovolta per i lettori italiani in un tentativo opaco di pedagogia puerocentrica. Il problema inesistente, una volta creato, sembra diventare anche insolubile; conclude infatti Mecacci: «È oramai invalso l'uso di tradurre *obučenie* con “insegnamento/apprendimento” (in inglese, *teaching/learning*)» (*Ibidem*). E perché mai, a un termine italiano perfettamente adeguato e trasparente come *istruzione* si dovrebbe preferire un calco tratto da una tradizione culturale che non ha mai raggiunto la minima chiarezza nelle questioni pedagogiche? Il nostro sospetto è che la mentalità dogmatica propria della pedagogia puerocentrica le impedisca non solo di pensare la possibilità di una pedagogia dell'istruzione, ma anche di tollerarne la realtà. Per questo essa non può evitare di far diventare oscuro il chiaro.

Mecacci attribuisce giustamente agli scritti degli anni '20 di Vygotskij la concezione (*Ibi*, p. 113):

secondo la quale l'educatore *non* deve educare: nel senso che la sua lezione non deve essere costituita essenzialmente dalla trasmissione e valutazione di nozioni e regole delle varie discipline, ma deve fornire soprattutto strumenti di lavoro e riflessione.

Imbevuto lui stesso di puerocentrismo e non avendo sentore della svolta degli anni '30, Mecacci non avanza critiche contro queste proposizioni così ipotecate dal peccato originale della pedagogia puerocentrica di considerare antitetici termini identici: per un verso, *trasmettere* e *fornire* non sono affatto termini incompatibili come voleva Vygotskij negli anni '20, ma sono sinonimi; per l'altro, le nozioni e le regole delle varie discipline non sono affatto antitetiche agli strumenti di lavoro e di riflessione, sono anzi gli strumenti indispensabili di ogni lavoro e riflessione. Vygotskij pose l'identico, le nozioni e gli strumenti, come antitetico, Mecacci lo segue senza accorgersene: mostra di credere che le nozioni non siano indispensabili nella conversazione e nella lettura e acconsente alla richiesta assurda che la scuola assegni loro un ruolo marginale. L'educatore, rincara anzi Mecacci, «deve insegnare a leggere autonomamente la realtà, senza imporre una versione 'confezionata'» (*Ibi*, p. 113). Qui egli si riduce a considerare un'antitesi lo stesso rapporto tra mezzo e fine, perché è evidente che imparare a leggere e a scrivere con il lessico e

la grammatica ‘confezionate’ dal passato non impedisce affatto che si diventi capaci di leggere autonomamente la realtà, anzi, l’accesso ai libri e alla conoscenza teorica è un mezzo indispensabile per raggiungere il fine del pensiero critico. Mecacci non doveva concedere al suo autore la tesi assurda che si dia una lettura adeguata dei libri e della realtà se la scuola non ha trasmesso il lessico e la grammatica ‘confezionati’ dalla tradizione; doveva opporgli l’osservazione che l’analfabeta e l’ignorante sono condannati a restare prigionieri del cerchio angusto dell’uso spontaneo del linguaggio.

Sempre negli anni ’20, il rigetto pragmatista del linguaggio portò Vygotskij a rifiutare la *nozione*. La nozione è una conoscenza in apparente isolamento; nella sua forma minima essa è il nome. Il nome, tuttavia, serve anzitutto a evocare un’*immagine* socialmente condivisa. In questa sua prima funzione esso è lo strumento indispensabile per la comunicazione orale e per la lettura: si è esclusi dalla società se non si possiede un ricco patrimonio di nozioni anche sommarie e superficiali. Il nome veicola inoltre, come si esporrà meglio più sotto, un *concetto*, cioè una determinazione connessa *logicamente* con altre determinazioni entro un sistema teorico (il nome «stella» non indica soltanto l’immagine di una stella per gli scambi linguistici quotidiani, ma è anche una determinazione definita, classificata e dimostrata della teoria astronomica), necessaria per avere intelligenza dell’esperienza. Rifiutando la nozione, Vygotskij rinunciò di fatto anche all’elemento logico che vi è contenuto. Per recuperarlo, abbandonò, com’è tipico di ogni utopismo rivoluzionario, il terreno della realtà presente e si volse al nebuloso, al *nuovo* (*Ibi*, p. 114):

Sul maestro cade un *nuovo* ruolo di responsabilità. Si prefigura come l’organizzatore di quell’ambiente sociale che è l’unico fattore educativo³¹.

³¹ Qui Vygotskij ripete l’impostazione puerocentrica sostenuta dalla moglie di Lenin, la Krupskaja, che sul ruolo del maestro scriveva nel 1923: «Certamente [...] egli dovrà avere una posizione quanto è più possibile passiva, evitare di pesare con la propria autorità e di assumere un lavoro che invece è molto importante che facciano i ragazzi stessi. In sostanza, il maestro deve influire sull’elaborazione delle forme più giuste di autogestione, ma la sua influenza deve essere indiretta. Egli, cioè, dovrà aiutare i ragazzi a prendere coscienza di quei problemi organizzativi nei quali essi si imbattono durante il gioco e nella vita». In <https://www.discorsocomune.info/2014/12/anton-makarenko.html#:~:text=Si%20introduce%20nell'insegnamento%20il,la%20visione%20del%20mondo%20comunista>. Consultato il 15/1/2024.

Questo *nuovo* invocato da Vygotskij è, in realtà, tutt'altro che nuovo, è invece il precetto che già un secolo e mezzo prima Rousseau aveva dettato al *gouverneur* di Emilio, rimesso in auge da Dewey, quello di evitare la guida diretta dell'allievo, e di condizionarlo invece attraverso le esperienze quotidiane – quelle che poi saranno i *complessi* – nella vana speranza che il lavoro e il gioco particolari, eludendo le nozioni, producano comunque le abilità cognitive. La novità dell'espressione di Vygotskij si limitava all'aggettivo «sociale» che, negli anni '20, fu aggiunto al nome «ambiente» allo scopo di approssimarlo all'ortodossia comunista.

La convinzione che con il suo sviluppo naturale e senza nozioni il bambino possa acquisire le abilità formali superiori indusse Vygotskij a aderire ai pregiudizi più biechi del puerocentrismo (*Ibi*, p. 114):

Dove svolge la funzione di una semplice pompa che imbottisce gli alunni di conoscenze, [il maestro] può essere sostituito con successo da un manuale, da un vocabolario, da una carta geografica, dal fare delle gite.

Queste proposizioni contengono due falsità e una contraddizione: la trasmissione delle conoscenze *non* equivale ad azionare una pompa, perché presuppone l'attenzione e l'intelligenza *attiva* dell'allunno, non la passività o la resistenza; è anche falso che i manuali e i vocabolari (oggi si direbbe *internet*) siano strumenti utilizzabili direttamente dagli alunni, senza maestri, perché la lettura non è un'abilità linguistica *spontanea*; infine, la falsa immagine della pompa, in quanto suggerisce che insegnare equivalga a *forzare* nell'alunno un contenuto estraneo, è in contraddizione con la falsa affermazione che leggere un manuale, un vocabolario o una carta geografica siano attività eseguibili dall'alunno lasciato solo, senza la mediazione del maestro. Per il pedagogo che si volge al nuovo, l'esistente è il ricettacolo di tutti i mali, anche di quelli incompatibili tra loro.

Il ruolo dell'autocoscienza nello sviluppo della mente

Senza che la pedagogia del secondo Novecento se ne sia accorta, negli anni '30 Vygotskij abbandonò consapevolmente la concezione

esposta nel 1926 e la sottopose a critiche radicali. È così che *Pensiero e linguaggio* fa di Piaget un bersaglio critico: Piaget ha concepito una separazione completa tra lo sviluppo mentale e l'istruzione, Vygotskij li concepisce invece come interdipendenti; mentre per Piaget non ci sarebbe uno sviluppo mentale nel senso proprio della parola, perché, secondo lui, «le particolarità del bambino stesso non giocano un ruolo costruttivo» (Vygotskij, 1990, p. 213) e il bambino si limita a deporre le forme mentali immature e ad assumere in modo automatico le forme adulte, per Vygotskij lo sviluppo mentale *presuppone* l'esercizio spontaneo delle forme mentali immature, perché «consiste nella presa di coscienza progressiva dei concetti e delle operazioni del proprio pensiero» (*Ibi*, p. 230) e nel conseguente loro uso *volontario*.

Il motivo dell'acquisizione progressiva della consapevolezza come caratteristica decisiva dello sviluppo mentale e dunque come compito essenziale proprio della scuola è una novità in pedagogia. L'ultimo pedagogista che non abbia sacrificato l'istruzione scolastica alla spontaneità infantile, Herbart, non è giunto a questa precisa determinazione, ma si è fermato a caratterizzare in modo generico, soltanto *quantitativo*, l'istruzione come superamento della ristrettezza dell'esperienza (Herbart, 1947, p. 74):

Sono per noi quasi altrettanto grandi le lacune che la convivenza lascia sussistere nella piccola sfera dei sentimenti e quelle che l'esperienza lascia sussistere nella grande sfera del sapere. Tanto per l'una quanto per l'altra viene opportuna l'integrazione che si opera per mezzo dell'istruzione.

Quando concepisce lo sviluppo della mente come progressiva presa di coscienza di ciò che essa era spontaneamente, Vygotskij trae piuttosto ispirazione dal marxismo o forse da Hegel di cui era lettore e che ha scritto (Hegel, *Grundlinien*, p. 504):

[...] come legge del suo *essere* lo spirito ha *γνώθι σαυτόν* («Conosci te stesso»), e, in quanto capisce ciò che è, esso è una forma superiore alla forma che costituiva il suo essere

– vale a dire l'essere dello spirito è la contraddizione del pensiero non autocosciente, che per capirsi deve estraniarsi da sé e ritornare in sé; nel raggiungere così la consapevolezza di ciò che egli *era*, è divenuto tuttavia anche una forma di essere che nell'estraniamento e nel ritorno possiede un movimento in *più* rispetto a ciò che *era*; si è dunque evoluto in una nuova forma di essere, della quale è ancora inconsapevole e per la cui consapevolezza deve di nuovo estraniarsi e ritornare in sé. Si raggiunge la consapevolezza di sé solo superandosi; ma il superamento genera un nuovo sé di nuovo inconsapevole che impone un nuovo superamento; questa contraddizione genera lo sviluppo dello spirito.

In ambito soggettivo, il passaggio all'autocoscienza si compie quando l'io, nel percepire la cosa che dapprima lo assorbe, percepisce anche sé stesso, ciò che Kant ha indicato con «appercezione» e Vygotskij chiama «introspezione»: «La presa di coscienza è un atto della coscienza il cui oggetto è l'attività stessa della coscienza» (Vygotskij, 1990, p. 238). Per esempio, se nell'agire sono assorbito completamente dal mio fine, agisco senza consapevolezza; la acquisisco se, oltre al fine, considero anche la forma del mio agire, il suo lato soggettivo. Mediante questa «introspezione», il fine cessa di assorbirmi come se fosse l'intero essere: la sua absolutezza si riduce, io ne divento padrone ed esso mi diventa *uno* dei possibili oggetti con cui la mia volontà può scegliere o meno di impegnarsi. Per questa riduzione della realtà a possibilità, consapevolezza e libera volontà sono intimamente legati.

La pedagogia puerocentrica, nella sua tensione a preservare la spontaneità naturale del bambino, è incapace di riconoscere il ruolo dell'autocoscienza nel pensiero adulto, dunque nella conoscenza oggettiva e nella volontà razionale, e non può apprezzare il ruolo essenziale che la scuola svolge a tale proposito. Sono il culto della spontaneità naturale e il rifiuto dell'autocoscienza che spingono Dewey a scrivere (Dewey, 1974, p. 82) che.

la scuola deve rappresentare la vita attuale – una vita altrettanto reale e vitale per il fanciullo di quella che egli conduce a casa, nel vicinato o nel campo da gioco.

Vygotskij mostra invece che lo sviluppo mentale non si compie in forma di crescita organica della spontaneità, ma attraverso un salto

nella consapevolezza di sé. Come lo spirito nel suo primo essere, il bambino non sa ciò che sa e non è capace di fare volontariamente ciò che fa spontaneamente: è in grado di pronunciare una parola intera *senza pensarci*, ma non di pronunciare un particolare fonema che un'analisi volontaria isoli all'interno di quella parola; oppure usa correttamente le congiunzioni nel parlare, ma non è in grado di dire che cosa significhino o di completare con proposizioni adatte frasi che presentano congiunzioni sospese. Per Vygotskij sviluppare la mente equivale a sviluppare nel bambino la consapevolezza della forma soggettiva che resta nascosta alla spontaneità, così da consentirgli l'uso volontario, la padronanza, delle funzioni psichiche. Questo è il compito *specifico* dell'istruzione scolastica (Vygotskij, 1990, pp. 238-239):

Nell'età scolare il bambino passa dall'introspezione non verbale a quella verbale. In lui si sviluppa una percezione interna del senso dei suoi processi psichici.

Vale a dire, prima della scuola la consapevolezza di sé è ancora muta, implicita, perché il linguaggio del bambino è ancora *spontaneo*, non riflesso; solo l'istruzione scolastica gli consente di acquisire un rapporto consapevole e volontario con il linguaggio e, a sua volta, il linguaggio consapevole consente la consapevolezza linguistica di sé, l'introspezione del senso dei suoi processi psichici.

Si pone dunque il problema di comprendere la consapevolezza del linguaggio. Dapprima il bambino associa al nome l'immagine di una cosa e il nome stesso gli è un'immagine. Abbiamo già visto che questo livello dell'esercizio del linguaggio resta comunque la base di ogni comunicazione quotidiana. Tuttavia, l'esercizio spontaneo del linguaggio, affascinato dalle immagini che i nomi *evocano*, è inconsapevole del fatto che essi *indicano* determinazioni universali, *classi* di cose, non cose, *concetti*, e come tali non sono immagini, ma *segni*. Il ritrarsi delle immagini delle cose dietro ai concetti, l'astrazione, non è però solo l'impoverimento che suscita l'orrore della pedagogia puerocentrica, ma è, secondo l'aspetto soggettivo, il risveglio della consapevolezza e, secondo l'aspetto oggettivo, l'apertura del *sistema logico*, di ciò che Platone indicò con l'immagine suggestiva di «seconda navigazione» (Platone, *Fedone*, 99d). Così si esprime Vygotskij (Vygotskij, 1990, p. 243):

Abbiamo scoperto che la causa della non presa di coscienza sta non nell'egocentrismo, ma nella non sistematizzazione dei concetti spontanei, che per tale ragione devono essere inconsapevoli e spontanei.

In altre parole, il bambino è dapprima immaturo, non perché sia egocentrico, come ritiene Piaget, ma, al contrario, perché il suo io è inconsapevole, dunque è assorbito dalle immagini; con l'acquisizione della consapevolezza, il nome si riduce a *segno* di un concetto, che, non evocando immagini, tanto meglio evidenzia i suoi rapporti necessari con la sfera logica, sui quali è fondata la conoscenza epistemica. Viceversa, la conoscenza progressiva dei rapporti necessari tra i concetti indicati dai nomi, l'*istruzione* ispirata dall'episteme, favorisce l'emancipazione dalle immagini, induce quindi alla consapevolezza progressiva di sé, allo sviluppo della mente.

Vygotskij non spiega direttamente questo legame tra consapevolezza e sistema dei concetti. Lo stesso Platone si disinteressa della questione. Essa è però il motivo filosofico centrale che da Kant si propaga nel cosiddetto idealismo e in Hegel raggiunge la sua formulazione classica: il concetto non è un quieto essere che riposa nella sua identità, ma è il respingersi da sé che nei respinti resta identico a sé (Hegel, *Enzyklopädie*, p. 303). In altre parole, mentre l'essere immediato si spezza e si perde nel diverso o nell'opposto, il concetto resta identico a sé soltanto differenziandosi, perché esso è solo come libertà assoluta, come un ritrovarsi dall'essere perduto. Poiché per il concetto la differenza non è uno spezzarsi, ma un ritrovarsi nel perdersi, dunque libero sviluppo, le sue differenze sono non una molteplicità indifferente, ma momenti della pluralità organica del sistema. – Concepito in questo modo, il concetto si rivela immediatamente come forma pura dell'autocoscienza; infatti l'io, il sé cosciente di sé, è il soggetto che nell'oggetto ha non altro, ma soltanto sé stesso, è dunque il differenziarsi che non si spezza e si perde, ma nel differenziato resta identico a sé (Hegel, *Wissenschaft der Logik. Zweiter Teil*, pp. 245-269). Ecco perché l'io consapevole di sé, applicato alle cose, le eleva dalla loro morta molteplicità al sistema logico, ne fa identità che si differenziano e differenze che si identificano, elementi di rapporti necessari: dapprima giudizi e sillogismi, poi le forme generali della conoscenza: la definizione, la classificazione e la dimostrazione.

Con un'espressione un po' approssimativa (o forse è inadeguatezza della traduzione), Vygotskij chiama *generalizzazione* il potere, proprio della consapevolezza, di svelare la natura logico-sistematica del nome trasformandolo in *concetto* (Vygotskij, 1990, p. 239):

I concetti scientifici, con il loro rapporto affatto diverso con l'oggetto, mediato attraverso altri concetti, con il loro sistema gerarchico di relazioni reciproche, sono il campo in cui compare per la prima volta la presa di coscienza dei concetti, e cioè la loro generalizzazione e padronanza. Una volta comparsa in tal modo in una sfera di pensiero, la nuova struttura della generalizzazione è trasferita [...] a tutti gli altri campi del pensiero e agli altri concetti.

Poiché lo sviluppo della mente è la progressiva acquisizione della consapevolezza e dell'uso volontario del suo sapere e saper fare, e questa acquisizione equivale alla scoperta del lato sistematico del nome che solo l'istruzione può rivelare, Vygotskij è in grado di conferire alla scuola un ruolo proprio e insostituibile: essa genera la consapevolezza attraverso il «concetto scientifico». Finché il pensiero è ingombro di cose e di loro immagini, non c'è universalità, non c'è scienza, non c'è umanità. Finché è un ambiente di cose e di immagini, come vuole la pedagogia puerocentrica, la scuola rinuncia al suo compito di sollecitare lo sviluppo della mente. Essa adempie il suo compito in quanto induce la consapevolezza attraverso il concetto.

Non a caso, dunque, la scuola inizia con l'insegnamento della scrittura e prosegue con la grammatica e la matematica. In quanto è segno di segno, la scrittura rileva la segnicità del nome e il suo carattere di determinazione universale, di elemento di un sistema logico. Solo con la scrittura iniziano dunque a rendersi *direttamente* percepibili agli alunni le regole grammaticali che presiedono alla produzione degli atti linguistici e ne consentono la padronanza. Vygotskij dedica alla scrittura e alla grammatica pagine di rara lucidità psicologica. Egli osserva che la scrittura è difficile per il bambino a causa della sua profonda differenza dal parlato. Mentre parlare è spontaneo, scrivere è un'operazione consapevole e volontaria (solo uno scrittore molto esperto può tentare la pratica surrealista della

scrittura automatica). Proprio per questo da una parte segue a una distanza di sei anni il linguaggio parlato, dall'altra, per tramite della scrittura il bambino è in grado di elevarsi a una consapevolezza analitica e a una padronanza espressive precluse all'analfabeta. Stessa funzione è svolta dalla grammatica: essa non offre nuove conoscenze, e per questo la si accusa di essere inutile; tuttavia è in grado di dare al bambino la consapevolezza e la padronanza delle abilità linguistiche spontanee; per questo è indispensabile allo sviluppo della sua mente.

Chiarito il nesso tra consapevolezza e sistema, e affidato alla scuola il compito di sviluppare negli alunni la consapevolezza promuovendo la conoscenza sistematica, Vygotskij è in grado di esercitare contro l'impostazione puerocentrica una critica che ordina secondo il ritmo dialettico: tesi, antitesi, sintesi. 1) Il puerocentrismo concepisce la conoscenza sistematica e lo sviluppo della consapevolezza come separati. Da una parte, Rousseau, l'iniziatore del puerocentrismo, sottoscriverebbe senz'altro l'opinione (*Ibi*, p. 245) che:

lo sviluppo può seguire il suo corso normale e raggiungere il suo livello superiore senza alcuna istruzione; quindi i bambini che non seguono un'istruzione scolastica sviluppano tutte le forme di pensiero accessibili all'uomo, e manifestano tutta la pienezza delle facoltà intellettive nella stessa misura dei bambini istruiti a scuola.

Infatti, Rousseau concepisce l'istruzione teorica come una necessità esterna imposta dal rapporto inevitabile di Emilio con la società corrotta; essa deve dunque essere per quanto possibile ritardata, in modo da non disturbare lo sviluppo naturale. D'altra parte, Piaget, nel separare istruzione e sviluppo, crede che «l'istruzione dipenda dallo sviluppo», ma che «lo sviluppo non si modifichi affatto sotto l'influenza dell'istruzione» (*Ibi*, pp. 245-246). Per lui l'essenziale è lo sviluppo della mente, che va indisturbato per la sua strada; l'istruzione può aggiungersi, ma solo dopo che lo sviluppo ha compiuto il suo corso e ha prodotto le funzioni che la rendono possibile. Effetto di questo atteggiamento è l'ossessione dei pedagogisti americani per il «developmentally appropriate»: il termine (Hirsch, 1999, p. 249):

è usato generalmente per dissuadere le scuole dall'insegnare certi contenuti troppo presto, ma raramente, o mai, per suggerire che quei contenuti non sono appropriati allo sviluppo perché sono stati insegnati troppo tardi.

2) L'associazionismo di James e Thorndike rappresenta, secondo Vygotskij, la visione esattamente opposta alla precedente: ha identificato apprendimento e sviluppo mentale, ma solo perché ha ridotto la mente a una *tabula rasa* e l'apprendimento alla formazione di nessi percettivi inconsapevoli, in base al meccanismo di stimolo-risposta. In quanto riduce la mente a una congerie di associazioni mentali casuali, questa impostazione non può concepire né il ruolo della consapevolezza nello sviluppo mentale né la possibilità della conoscenza sistematica.

3) La psicologia della *Gestalt* ha associato istruzione e sviluppo, senza però elaborare i modi concreti del loro nesso; Vygotskij vi trova dunque gli accenni alla sua pedagogia dell'istruzione. In particolare, Koffka ha riconosciuto che «l'istruzione influenza in un certo modo la maturazione e la maturazione influenza in un certo modo l'istruzione» (Vygotskij 1990, p. 249). Egli inoltre ha identificato il processo di istruzione con la «comparsa di nuove strutture e con il perfezionamento di quelle vecchie» (*Ibi*, p. 250). Una *struttura* è un'abilità che può essere trasferita su materie diverse da quella a cui dapprima ineriva. È evidente che questa possibilità di trasferimento propria della struttura nel senso dei gestaltisti non è altro che la natura propria del *concetto*: è il generale che si trasmette identico nei particolari che gli sono subordinati. L'istruzione influisce sullo sviluppo mentale in quanto attraverso l'insegnamento di discipline generali legate al linguaggio e al calcolo sviluppa nel bambino abilità consapevoli, che non restano isolate in sé stesse, ma si trasferiscono su tutte le sue funzioni psichiche trasformandole. Per questo motivo, dalla posizione di Koffka risulta (*Ibi*, p. 251) che:

l'istruzione può andare non solo dietro lo sviluppo, non solo può andare passo passo con esso, ma può precedere lo sviluppo, spingendolo in avanti e suscitandovi nuove formazioni.

Vygotskij ricorda che questa idea di un'istruzione capace di suscitare abilità trasferibili che sospingono lo sviluppo era apparsa nella nozione di «disciplina formale» di Herbart. Per questa concezione, le materie disciplinari legate ai segni linguistici e matematici offrono conoscenze e abilità che sono necessarie per tutto, che coincidono dunque con lo sviluppo della mente. È la nozione di «disciplina formale» che ha consentito alla scuola europea dell'Ottocento di sottrarsi alla morsa puerocentrica predisposta da Rousseau, e di dare origine al liceo ginnasio fondato sul latino e sul greco e al liceo scientifico fondato sulla matematica. Al latino, al greco e alla matematica si è riconosciuta la dignità di discipline formali per eccellenza, in grado di sviluppare la mente.

La nozione di «disciplina formale» fu attaccata da Thorndike sulla base del principio che le risposte acquisite in una data situazione possono essere trasferite *solo* a situazioni simili. Vygotskij mostra però che gli argomenti di Thorndike derivano dalla ristrettezza del principio associazionistico, secondo il quale l'apprendimento è costituito da connessioni psicologiche, consolidate in base non alla logica, ma alla soddisfazione del soggetto, quindi insensate. Questo principio è adatto al gatto famelico che dopo molti tentativi ed errori preme infine la leva che apre la gabbia e gli permette di raggiungere il cibo, ma è impari di fronte alla natura consapevole della mente umana e al suo approccio logico alle cose. Applicato comunque all'istruzione, esso la riduce a un mero addestramento in abilità meccaniche – e queste certamente possono essere trasferibili solo «per accidens». Se invece si considera la sistematicità della mente consapevole, resta perfettamente valida l'idea di istruzione fondata sulla natura di disciplina formale delle materie scolastiche.

Mentre il puerocentrismo crede che l'istruzione, essendo separata dallo sviluppo della mente, al massimo possa seguirlo, Vygotskij rileva che «l'im maturità delle funzioni all'inizio dell'istruzione [ne] è una legge generale e fondamentale» (*Ibi*, p. 262). Se per un verso una funzione è immatura fin quando è esercitata spontaneamente, e se, per altro verso, l'istruzione assicura il passaggio dalla spontaneità alla consapevolezza, segue che l'istruzione inizia sempre

dalla funzione ancora immatura. Il rapporto che Vygotskij istituisce tra istruzione e sviluppo non è però un semplice rovesciamento dell'unilateralità puerocentrica che lo assoggetta a una unilateralità opposta. Egli sostiene invece che da una parte l'istruzione *segue* lo sviluppo mentale, dall'altra lo *precede*. Questa relazione concreta ha due significati.

Anzitutto tra istruzione e sviluppo non c'è uno stretto parallelismo. Il loro rapporto deve essere pensato piuttosto nei termini dell'hegeliana «Linea nodale della misura» (Hegel, *Wissenschaft der Logik. Erster Teil*, pp. 435-438), nota nella tradizione marxista come rovesciamento del progresso quantitativo in salto qualitativo. Essendo unità di qualità e quantità, la *misura* ha un progresso doppio: monotono per il suo lato quantitativo, sorprendente per il suo lato qualitativo; è così che nella realtà i progressi quantitativi non restano sempre indifferenti, ma a intervalli determinati sono accompagnati da salti, da novità qualitative. Come progresso della misura, il progredire regolare dell'istruzione sulla base delle materie disciplinari determina il progresso dello sviluppo mentale solo quando, accumulata sufficiente massa critica, raggiunge soglie in cui scattano nella mente nuovi livelli di consapevolezza. L'accumulo paziente di conoscenze attraverso l'esercitazione meccanica (i pedagogisti americani parlano con orrore del «rote learning»), che il puerocentrismo rinfaccia alla didattica tradizionale, *sembra* consistere soltanto in un grigio aumento quantitativo di nozioni memorizzate; ma la linea dell'aumento quantitativo incontra nodi in cui si verificano salti qualitativi, che segnano acquisizioni di nuovi livelli generali di padronanza intellettuale. È questa identità segreta tra quantità e qualità espressa dalla categoria di misura a spiegare il successo della scuola tradizionale.

Per altro verso, che l'istruzione segua e insieme preceda lo sviluppo mentale, dà origine alla nozione più caratteristica di Vygotskij, quella di «zona di sviluppo prossimo». Lasciato solo, il bambino risolve problemi di un certo livello di difficoltà, quello consentitogli dal suo livello *attuale* di sviluppo; aiutato dal docente, il bambino risolve problemi di livello *superiore*. *L'istruzione permette* dunque

al bambino di superare i suoi limiti, e la differenza tra i due livelli è appunto la «zona di sviluppo prossimo». Come nell'esempio platonico del «Menone» (Platone, *Menone*, 82b-85b), l'aiuto del docente suscita nell'alunno conoscenze e abilità di cui questi non dispone finché è lasciato a sé stesso, e che, una volta acquisite con l'aiuto del docente, per il loro carattere di consapevolezza e volontarietà, diventano una proprietà di cui l'alunno dispone autonomamente: «ciò che il bambino sa fare oggi in collaborazione, saprà fare domani indipendentemente» (Vygotskij, 1990, p. 273).

Valorizzazione del docente e importanza dell'istruzione scolastica

La zona di sviluppo prossimo indica dunque lo spazio di intervento dell'istruzione, l'apertura del bambino all'azione del docente. Essa ha due limiti: quello inferiore, costituito dal livello attuale di sviluppo, rispetto al quale l'istruzione è efficace solo se «va avanti allo sviluppo e lo trascina dietro di sé» (*Ibi*, p. 273). Questo andare avanti ha però un limite superiore, non è indeterminato, come nell'affermazione di Bruner che si possa insegnare tutto a tutti: l'insegnante può insegnare solo ciò che il bambino possiede senza saperlo, che dunque può *imitare*. Per mezzo dell'imitazione dell'adulto il bambino va oltre i suoi limiti fino alla soglia superiore della zona di sviluppo prossimo.

Vygotskij è consapevole che il suo orientamento pedagogico non ha nulla di nuovo, che è anzi un ritorno all'istruzione in senso tradizionale. Egli si è liberato dall'ossessione del nuovo che negli anni '20 lo aveva portato al capovolgimento puerocentrico, e ha capovolto il capovolgimento, in modo da tornare alla realtà (*Ibidem*).

Così, quando diciamo che l'apprendimento deve basarsi sulla zona di sviluppo prossimo, cioè sulle funzioni non ancora maturate, non prescriviamo alla scuola una nuova ricetta, ma semplicemente ci liberiamo del vecchio errore per cui lo sviluppo deve necessariamente percorrere i propri cicli, preparare interamente il terreno su cui l'apprendimento può costruire il proprio edificio.

La pedagogia puerocentrica è un *vecchio errore*, perché la sua concezione dello sviluppo mentale irrigidito in una successione inesorabile di stadi porta con sé l'idea di *impotenza* dell'istruzione: la riduzione della scuola ad ambiente passivo che prolunga sconsideratamente l'attività spontanea del bambino e rende inutile la conoscenza consapevole dell'insegnante. Che l'istruzione scolastica svolga una funzione indispensabile nello sviluppo del bambino, che questa funzione consista nell'accesso a ciò che Vygotskij chiama *concetto* e Platone *mondo delle idee*, cioè al fondamento di ogni scienza e cultura, è una conoscenza del tutto ovvia. Occorrevano un rifiuto dell'umano qual esso è effettivamente e l'illusione romantica di una ricostituzione dell'integrità naturale, occorre il disprezzo dello spirito e la nostalgia dell'innocenza, per inaugurare una scuola che orbitasse intorno all'ignoranza irrimediabile. Il compito che incombe su di noi, di sottrarci all'incanto del puerocentrismo e di restaurare la scuola come promotrice di intelligenza attraverso la conoscenza, ha in Vygotskij un importante precursore.

Bibliografia

- Froebel, G.F.A., *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1960. Traduzione modificata.
- Dewey, J., *Il mio credo pedagogico*, in V. Carbotti (a cura di), *John Dewey e il problema pedagogico nel pensiero contemporaneo*, G. D'Anna, Messina-Firenze, 1974.
- Hegel, G.W.F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1986.
- Hegel, G.W.F., *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Erster Teil. Die Wissenschaft der Logik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1986.
- Hegel, G.W.F., *Wissenschaft der Logik. Erster Teil: die objektive Logik. Zweiter Teil: die subjektive Logik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1986.
- Herbart, J.F., *Pedagogia generale*, Zanichelli, Bologna, 1947. Traduzione modificata.
- Hirsch, E.D., *The schools we need and why we don't have them*, Anchor Books, New York, 1999.
- Lorenz, K., *Vivere è imparare*, Lindau, Torino, 2018.

- Mecacci, L., *Lev Vygotskij. Sviluppo educazione e patologia della mente*, Giunti, Firenze, 2021.
- Pipes, R., *Russia under the Bolshevik Regime*, Vintage Books, New York, 1995.
- Platone, *Fedone*.
- Platone, *La Repubblica*.
- Platone, *Menone*.
- Ravitch, D., *The Death and the Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*, Basic Books, New York, 2016.
- Vygotskij, L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di Luciano Mecacci, Laterza, Bari-Roma, 1990. Traduzione modificata.

Educazione ai valori nella comunità scolastica

Luciano Corradini

Università RomaTre

SOMMARIO

Tutti invocano i valori per uscire dalle diverse crisi in cui ci dibattiamo, ma poi è difficile riunirsi a riflettere, per trovare valori condivisi, che ci consentano di “sortirne insieme”, come diceva Don Milani: e aggiungeva che sortirne insieme è la politica e sortirne da soli è l’avarizia. La ricerca sui valori non è dunque solo un esercizio etico di tipo individuale, ma anche la radice di un impegno sociale e politico, da condursi e da viverli insieme.

Come è possibile incontrarsi a scuola - genitori, insegnanti, figure impegnate a diverso titolo nel sociale - se non siamo per così dire convocati da valori comuni, che valgono per tutti, anche se ciascuno ha suoi modi personali di rappresentarseli?

Questo contributo vuole offrire alcuni spunti per un percorso che porti anzitutto a condividere la necessità di fondarsi su *valori* e, se possibile, ad individuarne alcuni comuni, soprattutto importanti nell’ambito educativo.

Parole chiave: valori, educazione, comunità scolastica, fiducia, rapporti scuola-famiglia.

ABSTRACT

Everyone invokes values to get out of the various crises in which we are struggling, but then it is difficult to come together to reflect, to find shared values that allow us to ‘come out of it together’, as Don Milani used to say: and he added that to come out of it together is politics and to come out of it alone is avarice. The search for values is therefore not only an individual ethical exercise, but also the root of a social and political commitment, to be conducted and lived together.

How is it possible to come together at school – parents, teachers, figures involved in different capacities in the social sphere – if we

are not, so to speak, summoned by common values, which apply to everyone, even if each has his or her own personal ways of representing them?

This contribution is intended to offer some hints for a pathway that would first of all lead to sharing the need to be based on *values* and, if possible, to identify some common *values*, especially important in the field of education.

Keywords: values, education, school community, trust, school-family relations.

Introduzione

Il fatto che ci si riunisca a parlare di questo argomento così astratto, che non si riferisce a nessun bisogno concreto, è segno che qualche valore preliminare lo possediamo già: la fiducia nella ricerca in comune, la stima per la scuola che ci ha riuniti, la speranza che si possa fare un po' di strada insieme per capire e per migliorare la condizione comune, con particolare riferimento a quella dei figli-allunni-ragazzi, che sono la principale ragion d'essere della scuola.

I valori hanno a che fare con l'intelligenza e la ragione, ma anche con la sensibilità e con l'esperienza. Indipendentemente dalla filosofia a cui ci si riferisce per fondare i valori, dal punto di vista operativo interessa che si riesca a trovare l'accordo, ossia, come suggerisce l'etimologia della parola, l'armonizzazione dei cuori su ciò che interessa fare insieme, su ciò che è ritenuto importante, su ciò che sta a cuore a chi è disposto a spendere tempo ed energie per qualche obiettivo connesso con questo valore. La *mente* e il *cuore*, insomma, sono chiamati entrambi in causa, quando si parla di *valori*. L'intelligenza vede, il cuore sente e aiuta con la sua specifica virtù, che è quella del coraggio necessario per riconoscere praticamente, nei comportamenti, quel valore che la ragione riconosce teoricamente. Il coraggio è la virtù che, unita alla prudenza, consente di affrontare situazioni difficili, il cui esito è incerto.

Una delle difficoltà da affrontare è quella che riguarda il comportamento degli altri, la fiducia nella loro disponibilità a riconoscere, a sentire e a vivere come noi i valori necessari a “sortirne insieme”. Ricordo la domanda con la quale un vecchio Rapporto CENSIS del 1991 apriva la consueta annuale radiografia della vita sociale, culturale e politica del Paese. Si domandava: «In cosa crediamo ancora noi italiani?».

La crisi della fiducia

Mi sembra che questa sia ancora una buona domanda per iniziare il discorso sui valori. Credere è un termine che non ha solo un significato religioso, perché riguarda ogni atto di fiducia in qualcuno o in qualcosa, in questioni nelle quali non si dispone di una sicurezza scientifica: quando decido di salire sul tram, mi fido dell'autista, mi fido del fatto che non impazzisca improvvisamente. Noi facciamo però anche l'esperienza di comportamenti molto diversi da quelli che ci attenderemmo: per questo aumentano i nostri timori e la nostra sfiducia complessiva negli altri.

Avere sfiducia negli altri significa in fondo ritenere che siano piuttosto deboli i valori in virtù dei quali noi crediamo che ci si debba comportare in un certo modo. Se l'interesse generale e il rispetto delle regole e delle convenzioni sociali non avessero nessun valore, potrei aspettarmi che il conduttore di tram lasci la guida per andare ad occuparsi dei fatti suoi. Allo stesso modo per impostare correttamente i rapporti tra scuola e famiglia occorre condividere con i propri partner un certo numero di valori, avere un certo numero di convinzioni comuni per affrontare un dialogo difficile, dall'esito incerto. Se no, non ci si fida e non si rischia. Se ci si incontra su cose importanti per tutti, allora diventa possibile e utile non solo parlare, ma anche collaborare, che in latino significa “faticare insieme”.

Il valore è ciò per cui “vale la pena” fare qualcosa e rischiare. Quindi la pena c'è: è la pena di vivere, del fare cose che costano, non solo in termini economici, ma in termini di energia psichica, di sacrifici di obiettivi concorrenti.

Si può affrontare una pena, se ciò che la produce ha valore, ossia vale. In latino *valere* vuol dire star bene: è una condizione di salute, di pienezza, di positività, per conquistare la quale si ritiene giusto fare sacrifici o rinunce. Le erbe amare piacciono meno dei cibi dolci, ma sono preferite da chi si interessa più della salute che del piacere, ritenendo giustificata la rinuncia. In questo caso la rinuncia viene vista e vissuta non come una perdita, ma come un guadagno: un investimento, una semina necessaria per avere frutti.

Le persone che ricordiamo come esempi, modelli, eroi, guide e maestri, hanno saputo fare una serie di rinunce, per dedicare il loro tempo e le loro energie ad obiettivi importanti, anche se dolorosi.

La grandezza di una persona si giudica sulla sua capacità di scegliere in base a una scala di valori ragionata e ragionevole, mettendo in cima ciò che vale di più. Ogni giorno dobbiamo fare una sorta di gerarchizzazione fra le cose più importanti e le cose più urgenti.

I tubi dell'acqua non sono le cose più importanti della nostra vita, ma se uno di questi improvvisamente si rompe, lasciamo cose più importanti per affrontare l'emergenza dell'allagamento.

Se siamo a scuola o al lavoro è importante o perché non abbiamo la casa allagata e perché riteniamo di non avere una cosa più urgente o importante da fare in altro luogo. Non ci sono però sempre, nei luoghi importanti in cui ci troviamo, tutte le persone che a nostro avviso potrebbero e forse dovrebbero esserci. Questa stessa considerazione provoca disagio e risentimento. Perché non ci sono gli altri? Forse perché sono meno sensibili ai valori a cui siamo sensibili noi, perché sono trattenuti da cose più urgenti o più importanti, o perché noi siamo illusi che valga la pena fare cose che in realtà non servono a niente? Prima e dopo ogni iniziativa di carattere sociale si pongono questi interrogativi, a cui bisogna rispondere senza angosce eccessive e senza colpevolizzare gli altri o squalificare i motivi del proprio impegno.

L'umiltà e lo spirito critico debbono convivere con la fiducia del seminatore, che sa di dover correre qualche rischio, se vuole godere il frutto del suo lavoro, ma cerca di non sciupare il seme buttandolo su un terreno inadatto a farlo germinare. Nel libro *La difficile convi-*

venza, che ho scritto quando sono entrati in vigore i decreti delegati, nel 1974, si fa l'esempio di quegli operai che, per sollevare un peso rilevante, emettono grida ritmate per impegnarsi nello sforzo nello stesso momento. L'unione, infatti, fa la forza soltanto se si spinge nella stessa direzione e in tempi opportuni, per creare sinergie.

Lo spirito e la legge

La legge induce le persone che a diverso titolo sono interessate alla vita della scuola, docenti, genitori, studenti, altre figure sociali, a partecipare ad alcune riunioni collegiali. Tutto ciò può ridursi ad alcune sedute di carattere formale, una specie di matrimonio d'interesse, che si tiene in vita appunto fintanto che ciascun coniuge ritiene utile la convivenza; oppure può viverci come una unione generata dall'amore, dalla comunanza di vita e di destino, dalla scoperta che la convivenza serve ad entrambi per realizzarsi e che i singoli servono all'unione per raggiungere obiettivi che nessuno dei due potrebbe raggiungere da solo. Una cosa analoga vale per gli insegnanti o per qualunque persona che si trovi nei luoghi di lavoro, quando è necessaria la compresenza.

Le formule adottate dai sostenitori del "matrimonio scolastico" celebrato dalla grande stagione della partecipazione alla vita scolastica sono quelle della gestione sociale della scuola, della comunità scolastica. Diverse sono le filosofie sociali sottostanti queste formule: diverse, ma tra di loro non incompatibili, se la componente ideologica che indubbiamente le ha ispirate negli anni intorno al '68 non impedisce di affrontare i problemi nella loro concretezza e di tenere d'occhio i veri valori che sono in gioco nell'esperienza scolastica. Per esempio, non è "ideologico" ricordare il principio costituzionale (art.30), per cui «è dovere e diritto dei genitori mantenere istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio».

Non si dice la stessa cosa degli insegnanti, anche se questi hanno maggiori responsabilità e maggiori poteri nel contesto scolastico. La scuola è "istituita" per l'insegnamento e di questa funzione sono titolari gli insegnanti, che però non possono esautorare i genitori, né prescindere totalmente dai loro doveri e diritti.

La vita stessa dei ragazzi richiede poi che i diritti e i doveri delle figure fondamentali per la loro crescita siano esercitati in modo tale da facilitare i loro fondamentali doveri e diritti di crescere nella conoscenza, ma anche nell'affettività, nella socialità, nella moralità.

È importante che la legge riconosca questa reciproca implicazione di famiglia, scuola e società, prevedendo una scuola che istituzionalmente valorizzi il dialogo e la concertazione, anche se tutto ciò non può essere garantito dalla legge, che al massimo può indicare finalità, poteri e strumenti. L'esperienza insegna però che, se non si crea una cultura del dialogo e della cooperazione, la semplice appartenenza ad un organo collegiale non garantisce produttività e soddisfazione a chi è chiamato a condividere alcune funzioni e alcune responsabilità. Ignoranza, timori, pregiudizi, limiti di natura diversa possono vanificare quanto si riesce a scrivere sulle leggi, soprattutto se queste si limitano, come nel caso delle orme che regolano la partecipazione democratica alla vita scolastica, ad indicare finalità, competenze e presenze, senza farsi carico della complessiva funzionalità degli organismi istituiti.

Quando non si riesce ad intendersi, gli insegnanti tendono a rinchiudersi nello specifico scolastico riduttivamente inteso e i genitori si arrangiano a cercare altrove quei beni formativi che pur potrebbero trovare in una scuola che fosse all'altezza delle sue potenzialità pedagogiche e giuridiche.

Massimalismi e minimalismi portano di fatto alla rinuncia a dedicare tempo ed energie alla comunicazione, alla progettazione, alla realizzazione di percorsi formativi che sono alla portata di una scuola correttamente intesa.

Il valore comunità

Il nostro tema parla di comunità scolastica. Se utilizziamo il linguaggio giuridico, dobbiamo parlare di istituzione scolastica, regolata da norme che impongono e/o consentono certi comportamenti. Nel nostro caso gli organi collegiali sono finalizzati a dare alla scuola il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta co-

munità sociale e civica. Gli organi collegiali sono considerati come strumenti e il carattere di comunità è considerato un fine da raggiungere. In questo modo la legge considera la scuola come una realtà dinamica, fatta da persone che, con diverse competenze, diversi titoli, diversi ruoli, sono tuttavia impegnate a tener conto le une delle altre e interessate a raggiungere dei fini generali condivisi e comuni.

Il che vuol dire che la scuola, così come immediatamente la si percepisce e la si vive, non è una comunità, ma una convivenza più o meno obbligata di persone, a cui la legge chiede però di interagire in modo da produrre un complesso di atteggiamenti, di disponibilità a collaborare nella diversità dei ruoli e dei compiti, che si accordano con una certa accezione del termine comunità. I genitori possono non essere presenti quando si fanno le elezioni, non riconoscersi in coloro che sono eletti nei consigli di classe o di interclasse; possono ritenere che la scuola non sia una istituzione significativa per la vita dei figli, ma una specie di ufficio delle tasse a cui dare un certo tributo, senza entusiasmo; così gli insegnanti possono avere una concezione burocratica o aristocratica della loro professione. Ebbene non sono certo queste le persone che prendono l'iniziativa di considerare una comunità accogliente e che ha bisogno del loro contributo o comunque che credono che valga la pena di fare qualche sforzo perché la scuola sia più comunitaria. Occorre almeno un piccolo nucleo di persone, fra gli insegnanti, i genitori, gli studenti, i dirigenti, il personale ATA che "credano" nella comunità scolastica e che s'impegnino a promuoverne qualche credibile anticipazione, assumendo qualche iniziativa di animazione e di coinvolgimento degli altri: se no le belle affermazioni delle leggi restano lettera morta.

Torniamo alla domanda contenuta nel Rapporto CENSIS, alla domanda circa ciò in cui credono gli italiani. Il Rapporto rispondeva allora che noi facciamo l'esperienza del non credere a tutti i livelli, né allo Stato, né ai partiti, né ai grandi sistemi ideologici, né nelle nostre capacità di entrare in Europa. Eppure, siamo usciti dalla guerra in condizioni disperate e siamo cresciuti soltanto perché abbiamo, o almeno il nostro Paese ha in maggioranza creduto che valesse la pena, per convinzione o per necessità, di impegnarsi nella ricostru-

zione del Paese e nel collaborare per migliorare la qualità della nostra convivenza, sia pure con una faticosa dialettica democratica. È ancora così? Nonostante questa crescita di benessere e di possibilità, non siamo però più contenti né più disponibili a credere in noi stessi e negli altri. Perché la sfiducia?

Perché abbiamo fatto l'esperienza della decostruzione, della frammentazione e della delusione circa le troppo elevate speranze e promesse che la fine della dittatura e la Costituzione democratica bastassero di per sé a migliorare i concreti atteggiamenti e comportamenti delle persone nei rapporti quotidiani e nelle relazioni fra i cittadini e le nuove istituzioni della Repubblica. E invece si sperimentava che l'unità familiare, il rapporto tra genitori e figli, il vicinato, la relazione di quartiere, il villaggio, tutto era frammentato e precario, senza più la sicurezza, sia pure illusoria e propagandistica di una guida che chiedeva obbedienza, in nome di una guerra che avremmo sicuramente vinto, guadagnando ricchezza e prestigio.

Cadute le illusioni, coltivate col sistema del bastone e della carota, c'è stata enfasi sull'individuo, sul corpo, sulla sensazione, sull'immediato e si è perso il contatto orizzontale con gli altri, non si è elaborata una comprensione realistica e condivisa degli errori del passato, e della rappresentazione di un futuro da conquistarsi in un clima di libertà e di solidarietà. E non abbiamo progetti per i quali impegnarci.

Di fronte a una situazione nella quale il passato e il futuro impallidiscono, che ragioni avremmo di stare insieme e di lottare per obiettivi comuni? Talvolta sembra che contino solo i soldi.

I “valori comuni”

La stessa parola “valore” è ambigua. *Valore* è anzitutto ciò che ha un significato economico e scientifico. I valori in fisica sono misure di grandezze, cioè numeri; i valori in economia sono i beni economici, i denari e i gioielli. Per la filosofia classica invece il “valore” è la *ratio boni*, cioè l'aspetto di validità, di positività, di pienezza di qualche ente o di qualche azione o di qualche persona.

Quando si parla di ‘valori comuni’ nella scuola, si sa benissimo che si affrontano questioni controverse, ma si sa anche che non tutto è equivoco, frammentato, oggetto di contese. Ci sono valori comuni già operanti, che vanno valorizzati. Questo è il bello del discorso sui valori: che non sono solo un dato di partenza, né solo un dato di arrivo, ma un processo che dipende in buona parte da noi, dalla nostra attività, appunto, di valorizzazione. Preparare una riunione, garantirsi che il microfono funzioni, sorridere a una persona, fare un intervento garbato e centrato, fare una proposta, documentare un problema, un processo, presentare i risultati di un’iniziativa già fatta, tutto questo significa valorizzare dei *fatti*, o, se vogliamo, dei *valori*, che attendono d’essere conosciuti e apprezzati, per far crescere le ragioni dello stare e del lavorare insieme.

Naturalmente su certe cose non si è d’accordo. Per esempio, su ciò che fa bene o fa male alla salute, sulla strada da seguire per limitare il fumo, o per combattere la droga e l’AIDS. Non resta che discutere, per arrivare a capire meglio i problemi; ma quando non si facciano decisivi passi avanti, si tratta di mettere tra parentesi ciò su cui si dissente, per sottolineare ciò su cui si è d’accordo. Noi non siamo spinti solo dagli impulsi, dalle idee che abbiamo finora maturato, ma siamo attratti dagli ideali, dal gusto del vero, del bello, del buono, anche oltre i livelli finora conquistati, e dal bisogno di trovare strade più praticabili e più condivise per risolvere i problemi comuni.

A che cosa si riconducono i valori a cui ciascuno di noi più o meno segretamente aspira? Ad una persona sana, psichicamente aperta, curiosa, interessata a vivere, perché ha trovato nelle cose che hanno un senso. Questo senso sta appunto nell’orizzonte dei valori che illuminano la nostra vita. Si tratta di valori economici, tecnici, scientifici, filosofici, civili, etici, religiosi. Quando parliamo di valori morali, alludiamo al momento della scelta. Io devo scegliere, per esempio, come investire il mio denaro. Non c’è, in proposito, solo un criterio economico da seguire, perché oltre ai valori economici ci sono tutti gli altri valori a cui si è accennato.

Quando si agisce in concreto, c'è sempre di mezzo il valore morale, che mi impegna a comparare le possibili alternative, chiamando in causa tutti i valori che danno senso e dignità alla scelta. Che cosa è giusto fare, che cosa si deve fare, qui e oggi, per essere in pace con la propria coscienza? Viene alla mente una frase di Einstein, meno celebre della sua formula sulla relatività, ma altrettanto importante sul piano pedagogico: «L'obiettivo dell'educazione - ha scritto - dev'essere la costruzione di individui, che agiscano e pensino autonomamente, ma che vedano nel servizio della comunità il loro più alto problema di vita» (Einstein, 1936).

Einstein sapeva bene che i valori umani non vengono fuori da un esperimento scientifico, ma sono come «potenti tradizioni che agiscono sul comportamento, le aspirazioni e i giudizi degli individui. Essi esistono, cioè, come qualcosa di vivo, senza che sia necessario trovare una giustificazione della loro esistenza. Essi nascono non da una dimostrazione, ma da una rivelazione, grazie alla mediazione di forti personalità». Compito della scuola, di conseguenza dev'essere quello di «aiutare i giovani a crescere in uno spirito tale che questi principi fondamentali siano per loro come l'aria che respirano. L'insegnamento da solo non può conseguire tale risultato...Tutti i mezzi finiscono per essere solo strumenti inadeguati, se non hanno dietro di sé uno spirito vitale»³².

A parte l'opzione filosofica di Einstein, resta vero che questa aria, questo spirito sono beni altrettanto importanti quanto l'ambiente fisico in cui viviamo. C'è un inquinamento valoriale che è altrettanto grave quanto l'inquinamento dell'aria e dell'acqua. Allo stesso modo c'è un'ecologia valoriale, che è altrettanto importante quanto l'ecologia bio-fisica. Se i valori non sono continuamente testimoniati e valorizzati, s'intorbidano, si sviscerano e si perdono. E se perdono di forza orientante, di luce e di calore, la nostra vita diventa più fredda e più buia.

³² Albert Einstein, *Pensieri degli anni difficili*, (1936), trad. it. di L. Bianchi, Bollati Boringhieri, 2014.

Valorizzare o spegnere i valori

Noi non abbiamo la possibilità di creare i valori, di manipolarli a nostro uso e consumo, come s'illudono di fare personaggi noti, appartenenti alla criminalità più o meno segreta e organizzata. Chi uccide l'altro, per non avere testimoni, è ugualmente un assassino, che per di più vive nel buio, dove la sua vita vale di meno, perché si è spenta la luce del volto che lui ha assassinato. Non è solo male quello che ha fatto, è esteticamente brutto ed è stupido, anche se per uccidere si usa una raffinatissima tecnologia.

L'umanità non ricorda tra i suoi eroi i delinquenti, neanche quelli che hanno impiegato tanto cervello nei loro delitti. Ricorda invece un Sabin, anche se non ha avuto il Nobel della medicina; ricorda una Teresa di Calcutta, un'albanese insieme mistica e manager della carità, che a ottantatré anni ha continuato a lavorare per i più diseredati del mondo. Anche chi non si sente di imitare questi comportamenti eroici sa che è in questa direzione che vanno cercati i rappresentanti più autentici della nostra specie, i testimoni più credibili dei valori. Bisogna che i ragazzi lo sappiano. Bisogna che sappiano che la sintesi dei valori è la persona umana, *id quod est perfectissimum in tota natura creata*, come diceva Tommaso d'Aquino, lo stesso *diritto sussistente*, come diceva Antonio Rosmini. In seguito, Emmanuel Lévinas ha parlato del *volto dell'uomo* come segnalatore del valore. Il valore è concentrato in quegli occhi, in quello sguardo di uno che è uguale a me e che mi chiama, a cui io devo rispondere.

È in questo tipo di risposta che si ricostruisce progressivamente tutta la morale, che è essenzialmente razionale: quando nasco, incontro due occhi, un sorriso, uno che mi chiama, mi riconosce, mi tira su, mi fa crescere. Ed è in rapporto a quel dialogo che io percepisco di valere qualcosa, di avere dei diritti: fintanto che ho degli impulsi soltanto e non c'è qualcuno che mi riconosce, che mi accredita, che mi dice sì questo qui è vero, è giusto, non conosco neppure il mio valore. Mi sento una bestiolina che cerca di difendersi e di arraffare. I cosiddetti *meninos de rua*, i ragazzi di strada brasiliani, abbandonati come i gatti randagi, usano il coltello, perché

non hanno imparato a parlare, a sorridere, a scambiare sentimenti e pensieri in vista di un'intesa e di una collaborazione. Perché nessuno si cura di loro, non imparano a curarsi degli altri.

I rapporti tra scuola e famiglia

Tutto questo ha a che fare con i rapporti scuola-famiglia? Sicuramente sta alla base di questi rapporti. Se la scuola e la famiglia avvertono di essere entrambe luoghi forti, in cui si può diventare persone, cittadini, lavoratori, ma si può anche diventare poveretti, drogati, sfiduciati, rissosi, cavernicoli anche se con la Mercedes, allora si sentono convocate da un lato dall'orizzonte di valori di cui si è parlato, dall'altro dalla volontà di prevenire i pericoli che ci affliggono. Si tratta di guardare i ragazzi con occhi nuovi, di non considerarli come delle piccole divinità cui si deve tutto, ma neanche di considerarli come dei delinquenti in potenza.

Si tratta di investire tempo ed energie per capire e per intervenire con competenza, con discrezione e con tatto, disponibili all'insuccesso nei tempi brevi. Potrà poi accadere che dopo anni un figlio o un alunno vengano a dirvi che devono la loro vita o i beni che hanno raggiunto a quel discorso, a quell'intervento, a quell'episodio che abbiamo dimenticato, ma che per loro è stato prezioso, perché ha toccato, risvegliato, orientato, dato senso alla vita.

Questo senso è la razionalità intrinseca che c'è nelle cose, è ciò per cui noi siamo contenti di fare una cosa, perché ne capiamo il valore. Ma non sempre le cose rivelano razionalità: sono spesso ambigue, talora prive di ciò che le rende comprensibili e accettabili. La luce che dà valore ai valori è appunto il senso, che non si trova molto facilmente, che va cercato e che talora va "conferito" alle cose che s'incontrano e alle vicende che ci accadono, sulla base della prospettiva generale di vita che si assume.

Socrate diceva: vivere è prepararsi a morire bene. Non lo diceva in una prospettiva pessimistica, né in una prospettiva cristiana. Prendeva atto di un limite e della possibilità di pensare oltre quel limite,

in riferimento sia a quello che può accadere all'uomo dopo lo scioglimento dal corpo, sia a coloro che restano dopo la nostra morte. Nel momento in cui tu finirai, chiede in sostanza, che cosa vorresti avere fatto? chi vorresti essere stato? come vorresti che ti ricordasse la gente? Ciò presuppone naturalmente che non si pensi solo a se stessi, e qui e ora, ma anche agli altri, e altrove e dopo.

Il presentismo può apparire espressione di saggezza, come è avvenuto in qualche interpretazione degli scettici, degli epicurei e dei cinici: in realtà è segno di solitudine e di disperazione.

Interpretata alla luce di questa concezione la scuola sarebbe un bunker, non un balcone aperto sull'infinito: un balcone che consente ai ragazzi di guardare fuori, di riconoscere il passato, di progettare un futuro, un futuro insieme di cose belle, importanti e utili, capaci di farci crescere, di sentirci vivi e di provare, se non la felicità, concetto assoluto difficilmente afferrabile, almeno la gioia e la serenità. Per arrivare a questo risultato occorre a volte superare lunghi periodi di sofferenza e di oscurità, che si affrontano però più volentieri se ci s'impegna con altri e con la convinzione di combattere una buona battaglia contro la morte, la malattia, l'ignoranza, la depressione e la disperazione che circolano non solo tra gli adulti, ma anche tra i giovani. Si tratta di fare questo in una scuola che legge, impara, dialoga, calcola, prevede, immagina: che svolge cioè funzioni che interessano anche la famiglia, quando questa riesce a parlarne e a mettersi sul piano delle cose che contano.

Concludo con un riferimento alla Costituzione, in particolare al Titolo II, "Rapporti etico-sociali". Gli articoli dal 29 al 34 sono dedicati alla famiglia, alla salute e alla scuola. Vi si dice che la Repubblica riconosce la famiglia, tutela la salute, istituisce scuole di ogni ordine e grado.

Il valore famiglia è riconosciuto, il valore salute tutelato, il valore scuola è istituito. Se la famiglia e la salute sono beni che la Repubblica deve riconoscere e tutelare, prendendone atto, la scuola è in certo senso artificiale, perché istituita. Una realtà istituita non è necessariamente una realtà burocratica e immodificabile. E le finali-

tà della scuola non sono esclusivamente di tipo cognitivo-istruttivo. Anche se volessimo restare al solo livello della conoscenza, non dovremmo dimenticare che questa si pone a diversi livelli.

Sviluppando una frase di Eliot possiamo domandarci dov'è la sapienza che abbiamo smarrito nella conoscenza, dov'è la conoscenza che abbiamo smarrito nell'informazione e dov'è l'informazione che abbiamo smarrito nei dati. Ciò significa che c'è una gerarchia di livelli anche sul piano della conoscenza. Se i dati sono neutri e di per sé non parlano, l'informazione implica un'organizzazione dei dati, la conoscenza implica la comprensione delle cause, dei processi e degli scopi, la sapienza implica il riferimento ai fini e ai valori, ossia al senso complessivo dell'esistenza.

La sintesi a volte può essere frutto di un ragionamento, di una ricerca, oppure di un colloquio ben fatto, di una formula che si riesce ad imparare, può essere il frutto di un gioco, o un'emozione provata mentre si sta drammatizzando, può essere il filo rosso che si sa trovare in mezzo alla congerie dei dati e delle esperienze: il filo rosso che parte dal disagio, dall'insicurezza, dalla solitudine, e che ci porta verso la serenità, la fiducia, l'amicizia. Il tema è ancora quello del crescere attraverso il credere.

Bisogna credere nelle nostre forze: è questa la nostra energia interiore, che valorizza l'intelligenza, l'onestà, la capacità di sopportare di non vincere sempre, di non essere sempre sotto i riflettori a fare i primi della classe, di sopportare che ci sia un altro più bravo di noi, di riconoscerci negli altri, nelle istituzioni, che sono sì piene di difetti, ma che sono necessarie per la nostra vita, anche se hanno come tutti i viventi momenti di salute e di malattia, che vanno curati. Occorre perciò educare dal punto di vista emotivo a superare la frustrazione, in famiglia, a scuola. E su questi temi il colloquio può diventare interessante. Si pensi all'etica ternaria di cui parla Ricoeur.

Bisogna infatti pensare che insegnanti e genitori siano portatori di istanze, di informazioni, di valori che sono diversi e complementari. Il problema è quello di trovare atteggiamenti e metodi adatti a garantire la comunicazione su cose essenziali. Le precedenti iniziative del Ministero della Pubblica Istruzione – che affidavano alla scuola il compito di fare attività di educazione alla salute, prevedendo anche

risorse economiche – andavano nella direzione di una facilitazione dei rapporti fra scuola e famiglia. Esse consentivano di affrontare temi legati alla vita dei ragazzi, alle loro motivazioni, al loro disagio, ai loro successi e insuccessi, in riferimento ai fondamentali bisogni e valori dell'identità personale e della solidarietà mondiale. Sono spunti che hanno dilatato orizzonti e poteri delle scuole.

Le leggi hanno riconosciuto la famiglia e la scuola come istituzioni importanti, una riconosciuta, l'altra istituita addirittura. Hanno detto che devono vivere insieme, almeno a certi livelli, negli organi collegiali. Hanno anche detto che la scuola deve interagire con la società. Noi però sperimentiamo che i ragazzi talvolta distruggono le scuole, le bruciano, le derubano, le sconciano. Si tratta di una guerra quotidiana, che provoca danni per milioni di euro. Perché non responsabilizzare i ragazzi nell'elaborare un atteggiamento di identificazione, di rispetto attivo nei riguardi delle loro scuole, di impegno a restaurare gli edifici sporcati?

I valori come strumenti di comunicazione e come prospettive di salvezza

Quando non trovano una canalizzazione positiva, le energie si sviluppano in modi distruttivi. Questi vissuti di tipo notturno appartengono a chi sfregia la scuola ma anche di chi sfregia se stesso. La droga appartiene a questo genere di vissuti e di strategie.

Di conseguenza, non serve a niente insegnare, così come non serve a niente fare il doppio lavoro, se poi lo studente non impara e il figlio va a distruggersi. È a partire da queste rappresentazioni di scenari possibili, di successo, di crescita, di libertà e di gioia, oppure di insuccesso, di involuzione, di schiavitù e di morte che possono incominciare i rapporti fra scuola e famiglia, cercando anzitutto di curare bene i modi di "attracco" fra le navi familiari e i porti scolastici: l'invito, l'accoglienza, il sentirsi importanti, valorizzati, il ricevere informazioni da parte dei genitori, e il ricevere, da parte degli insegnanti, il riconoscimento della propria funzione sociale, della

propria fatica, del proprio impegno, che molto spesso la società non riconosce e non apprezza.

Si tratta di cominciare a riconoscersi in quanto portatori di valori, e di non perdersi nei conflitti, anche se l'altro non si mostra disponibile, o capace o all'altezza della situazione. Si tratta di ringraziare per quel 10% che si riesce a capire di buono, e di cercare di non protestare per il 90% che non funziona. Poi si potrà anche cambiare lo stile, e collaborare.

I valori vanno riconosciuti e fatti emergere dall'esperienza personale e sociale, giustificati razionalmente, testimoniati, tradotti nelle leggi, promossi nel costume. I valori sono la radice dei diritti, il loro fondamento razionale: essi sono altrettanti aspetti della realtà, o condizioni che rendono possibile la pienezza di vita di quel fondamentale valore che è l'uomo stesso, nella concretezza delle sue relazioni.

Data la loro natura relazionale, di aspetti per cui qualcosa è bene per qualcuno, i valori non appaiono sempre come realtà splendide e desiderabili nella loro sovrana oggettività, né appaiono collocati su una stabile scala gerarchica, tale da consentire un sicuro orientamento al bene, nella selva delle alternative che si pongono di fronte al singolo.

La visibilità e la forza attrattiva dei valori dipendono anche dalle condizioni del soggetto, da quello che egli fa per riconoscerli, per valorizzarli, per apprezzarli, e cioè per dar loro un valore, in certo senso un prezzo, ossia la funzione di metro con cui misurare altri valori concorrenti e per decidere quali rinunce e quali sacrifici sia giusto fare per conseguirli.

Valutare, comparare, prevedere sono operazioni necessarie di fronte ad ogni libera scelta. Non si può non scegliere. Far sì che la scelta sia ispirata al criterio del meglio universalmente difendibile e storicamente possibile e praticabile, data la situazione in cui ci si trova, questo è il compito dell'educazione e della morale che la sorregge.

Tutta la storia dell'umanità può essere intesa come un lento e mai concluso processo di affinamento della capacità di cogliere e di apprezzare ciò che vale, di distinguere non solo con l'intelligenza, ma

anche con gli atteggiamenti e con i comportamenti, ciò che vale di più da ciò che vale di meno, tra le alternative che sono concretamente disponibili.

La cultura serve non solo a capire come stanno le cose, come e perché gli uomini si comportano in un determinato modo, ma come è bene che le cose vadano, come ci si deve comportare per attuare il massimo dei valori in sé e nelle relazioni con gli altri uomini e con l'ambiente.

Bibliografia

Corradini L., *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*. La Scuola Editrice, Brescia, 1976.

Eliot S.T., *Cori da «La rocca»*, trad. it. a cura di R. Sanesi, Rizzoli, Milano, 1994.

Einstein A., *Pensieri degli anni difficili*, (1936), trad. it. di L. Bianchi, Bollati Boringhieri, 2014.

Levinas E., *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, 1980.

Ricœur P., *L'etica ternaria della persona*, in Id., *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, a cura di Attilio Danese, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1994.

La Pedagogia del disegno

*Matilde Tinfena*³³

SOMMARIO

Per i bambini il disegno non è solo un'attività ludica o una forma di espressione artistica, ma rappresenta un mezzo fondamentale attraverso cui esplorano e comprendono il mondo intorno a loro. Attraverso il disegno, i bambini danno forma ai loro pensieri, alle loro emozioni e alle loro percezioni, costruendo un ponte tra il loro mondo interiore e la realtà esterna.

L'importanza di comprendere il disegno infantile non risiede solo nell'analisi delle forme e dei colori, ma di scoprire anche tratti della personalità, difficoltà, paure e punti di forza che emergono nell'attività espressiva, con precise tracce. È in questo contesto che si inserisce la necessità di avvicinarsi al disegno infantile non con l'occhio critico dell'adulto, bensì con l'apertura e la sensibilità pedagogica necessarie per cogliere l'unicità di ogni tratto, oltre che il linguaggio del corpo e dell'interiorità dei bambini.

Parole chiave: Pedagogia del disegno; espressività artistica; disegno infantile.

ABSTRACT

For children, drawing is not just a playful activity or a form of artistic expression, but represents a fundamental means by which they explore and understand the world around them. Through drawing, children shape their thoughts, emotions and perceptions, building a bridge between their inner world and external reality.

The importance of understanding child drawing lies not only in the analysis of shapes and colours, but also in discovering personality traits, difficulties, fears and strengths that emerge in expressive activity, with precise traces. It is in this context that the need to ap-

³³ Università di Pisa.

proach children's drawing not with the critical eye of an adult, but with the openness and pedagogical sensitivity needed to grasp the uniqueness of each trait, as well as the language of the child's body and interiority, is inserted.

Key words: Drawing pedagogy; Art pedagogy; Artistic expressiveness; Child Drawing.

Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava. Ma mi risposero: "Spaventare? perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?". Il mio disegno non era il disegno di un cappello. Era il disegno di un boa che digeriva un elefante.

Affinché vedessero chiaramente che cos'era, disegnai l'interno del boa.

Bisogna sempre spiegargliele le cose, ai grandi.

Questa volta mi risposero di lasciare da parte i boa, sia di fuori che di dentro, e di applicarmi invece alla geografia, alla storia, all'aritmetica e alla grammatica. Fu così che a sei anni io rinunziai a quella che avrebbe potuto essere la mia gloriosa carriera di pittore. Il fallimento del mio disegno numero uno e del mio disegno numero due mi aveva disarmato.

I grandi non capiscono mai niente da soli e i bambini si stancano a spiegargli tutto ogni volta³⁴.

Introduzione

Il termine *pedagogia del disegno* rimanda alla gestione dell'insegnamento artistico da parte del docente, nel nostro caso alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Attraverso il disegno, i bambini non solo migliorano le loro competenze in merito all'osservazione attenta del mondo che li circonda, ma acquisiscono anche nuove conoscenze. In altre parole, il disegno non è solo un'attività ricreativa ma diventa uno strumento cognitivo, un ponte tra la percezione e la comprensione. Il bambino usa il disegno per proiettare all'esterno ciò che ha interiorizzato, trasformando in immagini le proprie scoperte e le proprie osservazioni. Questo processo di rappresentazione della realtà è essenziale per lo sviluppo intellettuale ed emotivo del bambino.

³⁴ A. De Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano 2010.

Uno degli aspetti più interessanti della rappresentazione grafica infantile è la sua funzione espressiva. Prima di acquisire pienamente le competenze linguistiche e letterarie, i bambini usano il disegno per esprimere pensieri, emozioni e conoscenze; in un certo senso, il disegno diventa il linguaggio dell'adulto all'interno del bambino, un mezzo attraverso il quale comunica ciò che vede, sente e pensa, anche senza padroneggiare il linguaggio verbale o scritto. Ciò significa che attraverso la raffigurazione i bambini sviluppano una forma espressiva che li prepara gradualmente all'uso di sistemi di comunicazione più complessi e strutturati, come il linguaggio scritto.

La pedagogia del disegno

Nel contesto educativo, il ruolo del disegno cambia a seconda della fase di sviluppo dell'alunno. Nell'educazione della prima infanzia, ad esempio, il disegno viene spesso utilizzato per illustrare le storie che i bambini ascoltano o per rappresentare le esperienze vissute durante le attività quotidiane, come le passeggiate o i giochi all'aperto. In questo senso, la rappresentazione grafica non è solo uno strumento espressivo, ma anche un mezzo attraverso il quale i bambini possono elaborare e dare un senso a ciò che hanno vissuto. Attraverso la raffigurazione, i bambini sono in grado di organizzare le loro esperienze in modo significativo, facilitando la comprensione e la memoria di ciò che hanno imparato. Con il passaggio alla scuola primaria, il ruolo del disegno cambia. Mentre nella prima infanzia il disegno era legato principalmente alla narrazione e alle esperienze dirette, nella scuola primaria diventa uno strumento per esprimere la conoscenza di oggetti, lezioni, fenomeni ed eventi. Per esempio, dopo una lezione di scienze, si può chiedere a un bambino di disegnare una pianta osservata o un esperimento svolto, utilizzando il disegno come strumento per organizzare e visualizzare le informazioni apprese. Questo processo non solo favorisce la memoria, ma aiuta i bambini a creare collegamenti tra i diversi concetti, a sviluppare il pensiero critico e a migliorare le loro capacità di sintesi. Attraverso l'osservazione diretta e la scoperta personale, i bambini costruiscono in modo attivo e partecipativo la loro conoscenza. È quindi essen-

ziale che l'insegnamento non si limiti a fornire ai bambini soluzioni preconfezionate o regole rigide su come interpretare e rappresentare la realtà che li circonda.

Una delle funzioni universalmente assegnate, e a giusto titolo, all'insegnamento del disegno, è quella di sviluppare lo spirito di osservazione. È certo che facendo disegnare il fanciullo si attira la sua attenzione su cose a cui non si sarebbe forse interessato da se stesso³⁵.

Un approccio troppo accademico, basato su stimoli predefiniti, rischia di ostacolare la loro naturale curiosità e la capacità di osservare con attenzione ciò che li circonda. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di guidare verso un'osservazione sempre più approfondita. Il suo compito non è quello di insegnare agli alunni a disegnare perfettamente ciò che osservano o raffigurare gli oggetti secondo modelli prestabiliti, ma piuttosto il docente ha l'obiettivo di stimolarli a osservare con attenzione e a esprimersi liberamente: ad esempio, se un bambino sta disegnando un albero, l'insegnante può suggerirgli di osservare più attentamente le foglie, la corteccia o i rami, incoraggiandolo a notare dettagli che potrebbero essergli sfuggiti. Questo approccio lascia spazio alla creatività e alla spontaneità del bambino, consentendogli di esplorare e sperimentare senza sentirsi vincolato da regole rigide. Inoltre, il disegno offre ai bambini l'opportunità di confrontarsi con il mondo in modo concreto e diretto. Attraverso l'atto del disegnare, i bambini si confrontano con forme, colori e proporzioni, imparando a comprendere oggetti e fenomeni attraverso l'osservazione e la rappresentazione. Questo processo di esplorazione è fondamentale per lo sviluppo delle loro capacità cognitive, perché permette loro di costruire una solida e personale comprensione del mondo che li circonda. In questo senso, l'apprendimento non avviene attraverso l'assimilazione passiva delle informazioni fornite dall'insegnante, ma attraverso un processo attivo di scoperta e sperimentazione.

³⁵ Georges Henri Luquet, *Le dessin enfantin*, Alcan, Parigi 1927-1935 (tr. it. Armando, Roma 1974).

Inoltre, il disegno aiuta i bambini a sviluppare altre capacità espressive, comprese quelle letterarie. Attraverso la raffigurazione, gli alunni possono imparare ad organizzare e strutturare le proprie idee, sviluppando capacità di rappresentazione coerenti e significative. Questo processo li prepara gradualmente all'acquisizione di competenze linguistiche, poiché il disegno è spesso il primo passo verso la narrazione verbale e scritta; quando i bambini disegnano una scena o un evento, stanno già costruendo una storia visiva, una narrazione che, col tempo, si tradurrà in parole e frasi.

L'espressione artistica, quindi, non solo contribuisce allo sviluppo delle capacità cognitive e percettive dei bambini, ma rappresenta anche una base fondamentale per lo sviluppo delle competenze linguistiche e narrative. La pedagogia del disegno è un prezioso strumento educativo che va oltre i semplici esercizi grafici. In un'epoca in cui l'istruzione tende a privilegiare l'insegnamento di schemi e regole, è fondamentale riscoprire l'importanza del disegno come strumento di libertà espressiva e di crescita personale. Le attività artistiche incoraggiano i bambini a pensare in modo indipendente, a esplorare l'ambiente circostante e a sviluppare l'intelligenza cognitiva ed emotiva in modo olistico.

Come dimostrato da Rhoda Kellog³⁶, lo sviluppo del disegno si evolve in modo significativo con l'età, passando da semplici scarabocchi a espressioni sempre più realistiche e complesse. Questa progressione è strettamente legata agli sviluppi motori e percettivi ma anche al ruolo che ha l'ambiente nella vita del bambino. La mancanza di stimoli ambientali potrebbe rallentare o limitare l'acquisizione delle competenze necessarie, privando il bambino delle opportunità di esplorare e sperimentare materiali e tecniche. Al contrario, un ambiente con troppi stimoli o estremamente focalizzato su obiettivi specifici, rischia di inibire l'individuo soffocandone la spontaneità e la creatività. L'obiettivo è quello di fornire stimoli equilibrati senza imporre vincoli che possano influenzare l'espressione individuale. Per questo, come già ripetuto in precedenza, è fondamentale lasciare libertà di scelta nel momento della raffigurazione. Il disegno spontaneo è un riflesso del mondo interiore del bambino, un'espressione

³⁶ Rhoda Kellog, *Analyzing Children's Art*, Girard & Stewart, 2015.

diretta di come vede e comprende la realtà; interferendo con questo processo naturale si rischia di compromettere non solo lo sviluppo artistico del bambino, ma anche la sua fiducia nelle proprie capacità espressive.

Secondo Georges-Henri Luquet non è necessario spingere i bambini a superare lo stadio del realismo intellettuale. Questa fase, caratterizzata da una rappresentazione del mondo basata più su ciò che il bambino sa di un oggetto che su ciò che percepisce visivamente, ha un suo significato nell'evoluzione artistica del bambino. Per Luquet, questo stadio può avere implicazioni preziose in età adulta aiutando a preservare la spontaneità e l'autenticità dell'espressione plastica di un individuo. In altre parole, la creatività adulta può trarre beneficio da questa fase di disegno spontaneo e libero, senza la necessità di spingere i bambini verso forme di espressione più realistiche e visivamente accurate.

La vera sfida pedagogica, tuttavia, si presenta intorno agli undici o dodici anni, quando molti bambini si disinteressano spontaneamente del disegno. Questo momento coincide con l'inizio dell'adolescenza, un periodo in cui la ricerca di autoespressione dell'individuo si sposta verso media più adatti alle proprie esigenze comunicative e sociali. Il linguaggio verbale o scritto, ad esempio, diventa sempre più sofisticato e permette agli adolescenti di esprimere concetti e idee in modo più preciso. Allo stesso modo, l'azione, intesa come partecipazione a esperienze concrete e dinamiche, diventa un modo più diretto di esprimersi e di confrontarsi con il mondo. Di conseguenza, il disegno può sembrare alla persona uno strumento meno efficace o meno interessante, portandola ad abbandonarlo. In questa fase, il ruolo dell'insegnante diventa particolarmente delicato: il suo compito è quello di trovare il modo di riaccendere il desiderio verso il linguaggio plastico, cioè i mezzi visivi che ha usato per rappresentare il mondo. Per farlo, è essenziale creare un ambiente di supporto che offra strumenti e risorse tecniche in grado di favorire la creatività e riaccendere la gioia del disegno e della pittura. L'insegnante non deve imporre un ritorno al disegno infantile o cercare di prolungare artificialmente quella fase, ma piuttosto fornire le condizioni che permettano al bambino di sviluppare nuove potenzialità artistiche, che altrimenti potrebbero svanire insieme al suo interesse per il disegno.

L'arte, in tutte le sue forme, può essere un potente mezzo di espressione per gli adolescenti e il compito dell'insegnante è quello di guidarli in questa scoperta, proponendo attività che alimentino il loro gusto per la pittura e il disegno. I metodi attraverso i quali si può realizzare questa educazione artistica sono diversi. Pittura, collage, scultura, incisione: ognuna di queste tecniche offre agli adolescenti l'opportunità di sperimentare nuove modalità espressive, di scoprire materiali e strumenti diversi e di esplorare il proprio mondo interiore in modo creativo. In questo senso, l'educazione artistica non cerca di preservare o estendere le forme espressive viste nell'infanzia, ma mira a sviluppare nuove potenzialità che, senza un adeguato incoraggiamento, potrebbero svanire insieme all'interesse per il disegno. È importante ricordare che la perdita di interesse per il disegno non deve essere vista come un fallimento, ma piuttosto come una fase di transizione: in questo periodo, infatti, gli adolescenti sono alla ricerca di nuovi mezzi espressivi che siano in sintonia con la loro crescente consapevolezza di sé e con l'evoluzione della loro comprensione del mondo. Pertanto, il ruolo dell'educazione artistica è quello di accompagnare l'adolescente in questa transizione, offrendo nuove opportunità di espressione che siano in linea con i suoi bisogni di sviluppo e con il suo desiderio di esplorare e creare.

Il disegno della classe: uno strumento di dialogo tra alunno e insegnante

Il test del disegno della classe è stato proposto dallo psicologo Rocco Quaglia³⁷ all'inizio degli anni Novanta; mira a comprendere il vissuto del bambino all'interno dell'aula scolastica tenendo in considerazione i rapporti con i compagni e con i docenti. L'ambiente scolastico è del tutto diverso da quello familiare e il modo in cui l'individuo si lega a questa nuova realtà educativa dipende dalle sue esperienze pregresse e dalle modalità con cui questo ambiente si pone nei suoi confronti. Il bambino, quando va a scuola, passa la maggior

³⁷ Longobardi C., Pasta T. e Quaglia R., *Manuale di disegno infantile: vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*, UTET, Torino, 2012, p. 32.

parte del proprio tempo a confrontarsi con l'insegnante, con il gruppo di pari e con le attività scolastiche; per valutare queste dinamiche, Quaglia ha pensato di utilizzare come test grafico il disegno della classe. In questa ricerca l'oggetto di indagine non è solamente la personalità dell'individuo, ma sono prese in considerazione soprattutto le dinamiche che intercorrono con gli elementi e i membri del gruppo classe. Generalmente consideriamo la classe come una realtà formata da tre elementi: l'*aula*, ovvero lo spazio geografico in cui si svolgono la maggior parte delle attività scolastiche e in cui si realizzano le relazioni sociali del bambino, gli *insegnanti* e i *compagni* di classe. Il disegno della classe permette di individuare l'esistenza di complessità relative all'adattamento del bambino all'interno dello spazio scolastico. È uno strumento utile a raccogliere importanti informazioni circa i sentimenti e le percezioni che la persona possiede nei confronti della classe; è quindi opportuno confrontare la rappresentazione grafica dei vari alunni e compararla in periodi temporali diversi. Innanzitutto, è necessario accertarsi che i bambini abbiano chiaro il concetto di classe, così da poter scegliere gli elementi da rappresentare e le modalità di raffigurazione, consapevoli anche di avere piena autonomia e libertà nell'esecuzione. Per quanto riguarda l'interpretazione del disegno, non esistono norme definite e standardizzate ma Quaglia rimanda a tutta la letteratura riferita al significato e al valore dell'espressione grafica. Ogni interpretazione del disegno implica una serie di conoscenze teoriche; per riuscire a interpretare a pieno il messaggio grafico del bambino è importante entrare in rapporto con lui per diventare uno dei destinatari del suo messaggio grafico. L'*aula*, come la casa, può essere vista come un rifugio o come qualcosa che imprigiona, può essere accogliente o spiacevole; un'aula rassicurante sarà raffigurata con molti dettagli, con quadri e disegni alle pareti, con libri sui banchi e la porta aperta; un'aula imprigionante sarà disegnata senza aperture verso l'esterno, piccola, disadorna e spesso vuota. Ogni elemento che costituisce il disegno della classe è caratterizzato da una carica affettiva attraverso cui il bambino può manifestare incertezze, disagi o timori derivanti dalle dinamiche del gruppo classe. L'aula non è solo uno spazio geografico ma è uno spazio di vita: il banco, la cattedra e gli altri elementi della classe non hanno solo un valore funzionale ma rappresentano

sentimenti e percezioni che il bambino vive in base alle attività che è chiamato a svolgerli. Il modo in cui le singole parti vengono raffigurate traduce l'atteggiamento di fiducia o di disagio che il bambino vive in rapporto alla classe.

Per quanto riguarda i *compagni* di classe, viene effettuata una distinzione tra soggetti reali e soggetti aggiunti. Nella categoria dei soggetti reali viene valutato chi viene rappresentato e chi viene escluso, analizzando le eventuali modalità di raffigurazione o cancellazione dell'individuo. Nel caso di compagni aggiunti si cerca di indagare sulla possibilità che siano bambini estranei alla classe, amici, conoscenti o personaggi immaginari. La rappresentazione dei compagni di classe va esaminata in relazione alla rappresentazione grafica che il soggetto fa di sé stesso, in alcuni casi possono comparire solo i compagni, in altri può comparire l'individuo da solo, in casi estremi può comparire un'aula vuota.

Data la possibilità di far emergere desideri e paure durante il momento del disegno, nella raffigurazione dell'*insegnante* è importante osservare la modalità adottata dal soggetto; il docente può risultare rassicurante e gratificante oppure assente o angosciante. Può essere rappresentato seduto dietro la cattedra, in piedi mentre spiega, mentre interroga oppure mentre sta rimproverando qualcuno. La sua presenza, nella maggior parte dei casi, indica un rapporto vissuto dall'allievo come positivo, soprattutto quando il docente è rappresentato come personaggio valorizzato e, quindi, in posizioni rilevanti e con dimensioni considerevoli. Possiamo quindi riassumere i diversi elementi presenti nel disegno della classe in questo modo: la raffigurazione dell'*aula* fa riferimento agli aspetti relativi all'apprendimento, al profitto e agli interessi scolastici del soggetto; la raffigurazione dei *compagni* fa riferimento agli aspetti di socializzazione e di inserimento del soggetto nella realtà scolastica; la raffigurazione dell'*insegnante* fa riferimento ai vissuti del soggetto nei confronti delle figure adulte e agli aspetti relazionali e di integrazione presenti nell'ambito della classe.

La rappresentazione di sé stesso fa riferimento al senso di autostima o di sfiducia che il bambino presenta nei confronti della realtà scolastica ma anche nei confronti dell'altro da sé in qualsiasi contesto; questa raffigurazione dovrà essere considerata isolatamente ma

dovrà, soprattutto, essere rapportata ed esaminata in correlazione con la globalità degli elementi precedenti.

...

Bibliografia

- Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Bernsos M., *Dallo scarabocchio al disegno*, Armando, Roma 1995.
- Bonichini S., Axia G., *L'osservazione dello sviluppo umano*, Carocci, Roma 2007.
- Burns R. C. e Harvard S. K., *Kinetic family drawings (K-F-D): An introduction to understanding children through kinetic drawings*, Brunner/Mazel, New York 1970.
- Cannoni E., *Il disegno dei bambini*, Carocci editore, Roma 2023.
- Castellazzi V.L., *Il test del disegno della figura umana. Sesta edizione*, LAS, Roma 2021.
- Corman L., *Il disegno della famiglia: test per bambini*, Bollati Boringhieri, Torino 1985.
- Falcinelli R., *Figure. Come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*, Einaudi, Torino 2020.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005.
- Goodenough F. L., *Measurement of intelligence by drawings*, World book company, New York 1905.
- Koch K., *Il reattivo dell'albero*, Giunti Psychometrics, Firenze 1998.
- Longobardi C., Pasta T. e Quaglia R., *Manuale di disegno infantile: vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*, UTET, Torino, 2012.
- Lowenfeld V., *L'arte del vostro bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Luquet G. H., *Le dessin enfantin*, Alcan, Parigi 1927-1935 (tr. it. Armando, Roma 1974).
- Machover K., *Il disegno della figura umana*, Organizzazioni Speciali, Firenze 1969.
- Morris D., *Biologia dell'arte*, trad. it. Bompiani, Milano 1969.
- Oliverio Ferraris A., *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino 2021.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino. E altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 1982.

- Pizzo Russo L., *Il disegno infantile. Storia teoria pratiche*, Aesthetica Edizioni, Palermo 1988.
- Plutarco, *De liberis educandis* 5E-6^a (trad. It. di G. Pisani).
- Rivoltella P. C., *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021.
- Rousseau R. L., *Les couleurs*, Flammarion, Parigi 1959
- Schilder P., *Immagine di sé e schema corporeo* (1935), PGreco Edizioni, Milano 2019.
- Tambelli R., Zavattini G. C. e Mossi P., *Il senso della famiglia - Le relazioni affettive del bambino nel "disegno della famiglia"*, Carocci, Roma 1995.
- Widlöcher D., *L'interpretazione dei disegni infantili*, Armando Armando, Roma 1980.

Immedesimazione ed Empatia

Raffaele Ciambrone

Università di Pisa

SOMMARIO

Per condurre la classe in modo adeguato, il docente dovrebbe avere una conoscenza “personale” dei suoi allievi, ossia dovrebbe essere in grado di comprendere il loro profilo psicologico, i punti di forza nell’apprendimento, le loro capacità e il bagaglio personale. Tutto ciò rimanda ad una competenza professionale che sempre più sembra demandata ad esperti esterni alla scuola, mentre il vero esperto dovrebbe essere il docente, l’unico ad esser presente nel *laboratorio vivente* della classe, con possibilità di osservare da vicino e in modo sistematico le dinamiche personali, interpersonali e intrapersonali. Come sviluppare tali competenze? La proposta non è quella di adottare un approccio psicoanalitico o una tecnica psicoterapica, né di adottare l’empatia clinica, ma di valorizzare lo spontaneo approccio conoscitivo che si avvale dell’*immedesimazione* quale metodo naturale di conoscenza nell’ambito delle relazioni umane. Tale “base di partenza” va certamente arricchita con lo studio e con conoscenze scientifiche adeguate.

Parole chiave: profilo professionale del docente, empatia, *Einführung*, immedesimazione, emozioni, sentire.

ABSTRACT

To lead the class appropriately, the teacher should have a ‘personal’ knowledge of his or her pupils, i.e. he or she should be able to understand their psychological profile, their learning strengths, their skills and personal background. All this points to a professional competence that increasingly seems to be delegated to experts outside the school, whereas the real expert should be the teacher, the only one who is present in the *living laboratory* of the classroom, with the possibility of closely and systematically observing personal, interpersonal and intrapersonal dynamics. How can such skills be

developed? The proposal is not to adopt a psychoanalytic approach or a psychotherapeutic technique, nor to adopt clinical empathy, but to enhance the spontaneous cognitive approach that makes use of “empathy” as a natural method of knowledge in the field of human relations. This ‘starting point’ must certainly be enriched with study and appropriate scientific knowledge.

Key words: teacher professional profile, empathy, *Einführung*, emotions, feeling.

1. Le competenze professionali del docente

Secondo una presupposizione errata ed anche nociva – inconsapevole per alcuni e consapevole per altri, che esprimono così una posizione di comodo – un docente non ha le competenze necessarie né la struttura scientifica per potersi dedicare a comprendere la complessità e la mutevolezza della natura umana; per questo occorrono “esperti” ... psicologi, neuropsichiatri, logopedisti ... secondo lo specifico campo che deve essere indagato. Il docente no... può tutt'al più esprimere un parere su alcune questioni prettamente “didattiche”, che poi, essendo stata sciolta la didattica dal legame con l'antropologia, ciò si riduce all'enunciazione di meri aspetti tecnico o ad approcci standardizzati se non anche a considerazioni di carattere generale, mentre dovrebbero riguardare quell'alunno lì di cui stiamo parlando.

È la situazione, questa, che si riproduce spesso in un GLO, dove gli “esperti” sono quasi sempre gli esterni alla scuola, non i docenti stessi.

Tale condizione è l'esito di una serie di circostanze che abbiamo cercato di delineare in altri nostri scritti (Ciambrone, 2024), indicando nella separazione tra uso consapevole del pensiero e oggettività della relazione sensibile quella sorta di “disincantamento” per cui la coscienza odierna si è per così dire rilassata sulla constatazione che il mondo fisico è oggettivo e misurabile, mentre la realtà interiore è soggettiva, imponderabile e, quindi, relativa (dimenticando che la realtà fisica è misurata dallo stesso pensiero che assume la realtà interiore).

In verità il vero esperto è il docente, poiché è l'unico ad esser presente in quel *laboratorio vivente* che è la classe.

È l'unico che ha modo di osservare da vicino e per vero il comportamento, i sentimenti e i pensieri degli alunni e delle alunne della sua classe.

Gli altri usano le sue descrizioni e le interpretano.

Occorre sfatare questa credenza sullo scarso *expertise* del docente ed essere anzitutto consapevoli di potercela fare, anche senza un aiuto esterno, avendo fiducia nelle proprie capacità.

Proviamo quindi a comprendere come si costruisce il processo della conoscenza e del sapere scientifico, per restituire valore all'esperienza del docente, che deve essere posto al centro della vita scolastica se davvero si vuole attivare una relazione educativa efficace.

2. Il processo di costruzione della conoscenza

Come si fa a sviluppare competenze – perché di questo si tratta – anziché fermarsi alle mere “conoscenze”?

Occorre approfondire il tema delle capacità conoscitive che un insegnante deve possedere e sviluppare.

Ciò chiama in causa il tema della teoria della conoscenza.

Come si svolge il processo conoscitivo? Per quel che qui interessa, possiamo mettere in evidenza due grandi ambiti:

- la conoscenza del mondo (a livello fisico, biologico, chimico, etc.)
 - che si attua mediante percezione e pensiero;
- la conoscenza di sé e delle altre persone (a livello delle relazioni umane)
 - che si attua mediante percezione, pensiero, empatia³⁸.

Naturalmente, nella vastità di pensieri che possono essere collegati al tema della conoscenza umana, esamineremo solo alcuni

³⁸ In questa schematizzazione essenziale, utile al fine delle argomentazioni che seguono, dovrebbe risultar chiaro – intuitivamente – che, nel conoscere un minerale non faccio appello ad alcun processo empatico, che invece entra in gioco nell'ambito delle relazioni umane.

aspetti più strettamente legati alle argomentazioni che intendiamo sviluppare. Prima fra tutte la veracità dell'*esperienza conoscitiva spontanea*.

Proviamo ad illustrare tale tema con un esempio.

Immaginiamo di ricevere un messaggio sul telefono cellulare proveniente da una nostra cara amica che ci chiede aiuto. È disperata, non sa che fare e vorrebbe parlarci. Ci precipitiamo da lei, che ci apre la porta in lacrime. L'abbracciamo e siamo commossi, rendendoci subito conto della gravità di quanto ci confida.

A questo punto ... facciamo un passo indietro e ci sentiamo in dovere di interrompere lo scorrere delle azioni, dopo aver ascoltato la sua voce rotta dal pianto, per dire: «Aspetta...vorrei somministrarti un test per misurare il livello di stress e di sofferenza interna!». No, nessuno agirebbe mai in tal modo, che appare chiaramente assurdo in tale contesto. Ebbene, ciò che pare assurdo in questa ricostruzione di una vicenda solo immaginata, potremmo pensare di proporlo nella realtà, sostituendo alla spontaneità dell'*esperienza* un'*artificiosa e arida rilevazione*? Evidentemente no. E ciò non per lo stridere dei sentimenti col piano della razionalità, bensì proprio per questioni epistemiche.

Infatti, una volta sperimentato il dolore della nostra amica ed avendo ascoltato il suo racconto, noi usciremo dalla sua casa essendo compresi e attenti in noi stessi e – ripercorrendo nei pensieri ciò che abbiamo sentito – avremo la indubitabile certezza di aver percepito il vero. Forse chiameremo le persone che fanno parte della cerchia più stretta di amicizie per chiedere anche il loro aiuto. Vorranno sapere che cosa è accaduto alla loro amica e la risposta sarà improntata ad un livello di oggettività. Noi saremo assolutamente certi di aver avuto un'*esperienza oggettiva di conoscenza*, riterremo indubitabile la percezione del dolore della nostra amica. Il nostro approccio conoscitivo spontaneo, nell'ambito delle relazioni umane, è quindi valido.

Perché, dunque, nelle dinamiche conoscitive che riguardano le relazioni umane, non ci avvaliamo della nostra capacità di entrare in contatto con gli altri immedesimandoci?

È, questo, il tema dell'*empatia*, che ha precisi riferimenti anche nella prassi clinica.

La proposta non è quella di adottare un approccio psicoanalitico o una tecnica psicoterapica, né di adottare l'empatia clinica, ma di valorizzare lo spontaneo approccio conoscitivo che si avvale dell'immedesimazione quale metodo naturale di conoscenza nell'ambito delle relazioni umane.

Sarà comunque opportuno sapere che cosa sia l'empatia, secondo gli studi tradizionali e quelli più recenti, per capire poi come viene utilizzata nell'approccio clinico. Si potranno intravedere assonanze e comprendere il senso del "metodo" da noi proposto. L'insegnante non è un terapeuta, ma anche il terapeuta utilizza approcci conoscitivi "umani", solo potenziandoli con elementi attinti al sapere scientifico. Chiariremo più avanti questi punti.

2.1 Dell'immedesimarsi

Come vedremo fra breve, la traduzione letterale del termine tedesco (*Einführung*) – che venne poi tradotto con "empatia" – è "immedesimazione", termine che preferiamo, ritenendolo più adeguato al concetto cui si vuole alludere.

Il concetto di immedesimazione ha una radice etimologica antica, riferentesi a un *processo pensante* prima di divenire *risonanza del sentire*.

Il verbo γιγνώσκω (ghig-nósko) - *conoscere* - ha radice in γίγνομαι – *diventare* – così che "conoscere" si può intendere come "divento la cosa conosciuta" ossia, appunto, mi immedesimo con essa. Se osservo un albero, un'immagine di quell'entità esterna si forma dentro di me, tanto da diventare parte di me stesso; e quanto più l'osservazione è attenta, senza distrazioni, tanto più la coscienza pensante e l'immagine interna della mente coincidono, ossia: il soggetto si immedesima con l'oggetto, diventando la cosa conosciuta.

Questo processo, nel campo delle relazioni umane, si traduce nella possibilità di creare un'immagine interna di un'altra persona nella quale possiamo immedesimarci, ossia della quale riusciamo non solo a rappresentarci aspetti fisici e intellettivi, ma anche a "sentire" con essa, così da essere consuonanti. Tale capacità di far risuonare interiormente il sentire altrui, secondo un idem sentire, è ciò che apre

alla possibilità di commuoverci – da *cum-movere* – cioè, di muovere insieme pensare e sentire. Ma ciò è possibile poiché sentiamo l'altro o l'altra in noi.

È questa parte della psiche che spesso viene elusa o considerata secondaria, ma che riveste fondamentale importanza nell'apprendimento: il sentire.

La psicologia e le scienze pedagogiche affrontano il tema, che tuttavia non viene sviluppato univocamente: si parla infatti di *intelligenza emotiva*, *emozione*, *sensibilità*, ecc., locuzioni che lasciano intravedere – come ha sagacemente indicato Daniele Fedeli nel suo *Pedagogia delle Emozioni*³⁹ – la radice cognitivista dei rispettivi autori.

È strano come la psicologia moderna si sia soffermata sulla *Teoria della mente* ma non altrettanto intensamente nella *Teoria del sentire*.

Sappiamo che la prima – ToM⁴⁰ – è la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri e assumere, sulla base di questi presupposti, il proprio e l'altrui comportamento⁴¹. Per stati mentali, tuttavia, si intendono credenze, emozioni, desideri, intenzioni, pensieri, operando così notevole confusione tra elementi sostanzialmente diversi. Per ovviare a ciò, si parla infatti di teoria della mente “fredda” e “calda”. Nel primo caso, ci si riferisce alla capacità di ragionare su pensieri e credenze, nel secondo alla capacità di considerare le emozioni di una persona in una determinata situazione. In entrambi i casi, la teoria della mente viene assunta sempre come un'abilità cognitiva, basata cioè su un ragionamento riferito a fatti e inferenze possibili in relazione al fenomeno oggetto di attenzione.

Ne deriva che tale concetto può esser confuso con quello di *empatia*. Si sostiene, a tal punto, che la teoria della mente richiede un

³⁹ D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma, 2013.

⁴⁰ Furono Joseph Perner e Heinz Wimmer, nel 1983, a dare il via ad una serie di studi sulla teoria della mente, partendo dal concetto di “falsa credenza”, la cui formulazione più famosa è nota anche come Sally-Anne test o Test della falsa credenza (false belief task). La teoria della mente viene chiamata anche *mentalizzazione* o *mind-reading*.

⁴¹ O. Liverta Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso (a cura di), *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*, Raffaello Cortina, 2005.

ragionamento esplicito, senza alcun coinvolgimento emotivo, mentre l'empatia è preriflessiva, oltre a prevedere la condivisione di uno stato emotivo altrui.

Viene poi operata un'ulteriore distinzione, dalla Teoria della mente, che è il *perspective taking*, cioè la capacità di mettersi nei panni di qualcun altro. A differenza della Teoria della mente, che viene intesa come un processo cognitivo, il *perspective taking* viene attuato in modo istantaneo, ossia è una forma di immedesimazione che non comporta la previsione dei comportamenti futuri e conseguenti della persona nei cui panni ci stiamo mettendo, ma solo l'intuizione dei suoi pensieri e di ciò che sta provando.

È evidente che tali teorie discendono da una prospettiva cognitivista, che – quale presupposto, dunque in maniera non scientifica – elimina dal campo delle considerazioni, la possibilità di un “sentire” con una sua caratterizzazione autonoma, ossia non derivata dalla cognizione.

3. L'empatia

Etimologicamente “empatia” viene dal greco *en-pathos*, che sta per “sentire dentro”, così che il significato dovrebbe essere “sentire ciò che provano altri, immedesimandosi in loro”. In psicologia assume un'accezione più ampia, riferendosi – come accennato – alla capacità di riconoscere le emozioni degli altri, ma anche sentimenti e pensieri, con la nostra prospettiva, ossia assumere l'esperienza interiore altrui come se fosse nostra.

L'espressione idiomatica che vi corrisponde è “mettersi nei panni di un altro”. In inglese diventa “put yourself in their shoes” (mettersi nelle scarpe di un altro), cioè sforzarsi di immaginare come ci si sentirebbe o si agirebbe se ci si trovasse nella stessa situazione di una determinata persona.

L'empatia è dunque l'abilità di vedere il mondo come lo vedono gli altri, essere non giudicanti, comprendere i sentimenti altrui mantenendoli però distinti dai propri⁴². Con tale prospettiva, è possibile

⁴² E. Morelli, E. Poli (22 maggio 2020), *Empatia nelle professioni sanitarie: Punto di*

andare oltre il mero significato semantico attribuito alle parole dal nostro interlocutore, per giungere al significato psico-emotivo.

Storicamente, il concetto trova origine nel termine *Einfühlung*, posto alla base della teoria estetica elaborata da R. Vischer (*Über das optische Formgefühl*, 1873) e T. Lipps (*Ästhetik*, 1903-06). La traduzione letterale del termine è “immedesimazione” benché venga poi solitamente reso con ‘empatia’ o ‘simpatia simbolica’. Secondo la teoria dell’ *Einfühlung*, l’artista è colui che riesce ad immedesimarsi con il suo sentimento nelle forme naturali, un evento che accade in ragione di una profonda ‘simpatia’ o consonanza tra il soggetto percipiente e l’oggetto percepito. Si tratta dunque di un “consuonare”, perciò di un sentire in sintonia, allo stesso tempo, ritmo, quasi come uno stesso palpito che accomuna soggetto e oggetto o, come nel nostro caso, i due soggetti della relazione umana.

Il termine *Einfühlung* verrà tradotto successivamente con l’inglese *Empathy*, che assumerà la forma attualmente dominante, da cui l’italiano *Empatia*.

Fu Theodor Lipps – psicologo e filosofo tedesco, seguace di Wundt – ad importare nel lessico della psicologia il concetto di Empatia. Egli la presentò con una serie di esempi tratti dalle arti visive ovvero dall’esperienza di chi partecipa come spettatore ad una performance artistica. Ad esempio, seguendo uno spettacolo circense di un artista che camminava su un filo sospeso, si sentiva preso dall’emozione che deriva dall’immedesimarsi in quella performance, in un misto di pathos e tensione fisica, tanto da dire che quando osservava un artista del circo su un filo sospeso, sentiva di essere dentro di lui. Egli esplorò infatti anche i riflessi fisiologici dell’empatia, collegando l’estetica con la fisiologia. Essa è pertanto l’atto di proiettarsi nell’oggetto di una percezione⁴³.

forza rischioso?, in «State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche».

⁴³ «È stato tuttavia Theodor Lipps (1851-1914) a esaminare l’empatia nel modo più approfondito. Soprattutto, Lipps non solo ha sostenuto l’empatia come concetto centrale per l’analisi filosofica e psicologica delle nostre esperienze estetiche. Il suo lavoro ha trasformato l’empatia da concetto di estetica filosofica a categoria centrale della filosofia delle scienze umane e sociali. Per lui, l’empatia non gioca solo un ruolo nel nostro apprezzamento estetico degli oggetti. Deve anche essere intesa come la base primaria per riconoscere gli altri come creature mentali. Non sorprende che fosse la concezione di Lipps dell’empatia che Titchener aveva in mente nella sua traduzione di “Einfühlung” come “em-

Gli studi di Lipps vennero ripresi dalla Fenomenologia in connessione con il tema dell'intenzionalità e dell'alterità. Non possiamo dilungarci molto su questo tema, che trattiamo qui solo in relazione ad alcuni aspetti della professione docente, ma è importante almeno citare la metafora del naufragio o *Naufragio con spettatore* di Blumenberg ove viene descritto che si cerca di «...immedesimarsi nell'eroe in balia degli eventi, provare le sue stesse emozioni, ma con la consapevolezza di trovarsi al sicuro, in platea»⁴⁴. Si tratta di una situazione opposta a quella dell'empatia, ripresa dal Libro II del *De Rerum Natura* di Lucrezio, nella quale il poeta latino evoca l'esperienza di chi osserva qualcuno che si agita nel mare in tempesta – «...e terra magnum alterius spectare laborem» – e che partecipa in qualche modo della sua vicenda tragica, ma sa bene che la sua incolumità non è mai a rischio, come invece è quella dell'attore osservato e, nella realtà, di chi è davvero in quella situazione. Si prefigura, con Blumenberg, il passaggio dallo spettatore etico allo spettatore estetico.

Nell'empatia, la vicenda che osserviamo suscita in noi lo stesso stato d'animo del movimento osservato, sebbene non venga percepito come esperienza personale, ma proiettato nell'altro in una sorta di imitazione interiore.

Il tema viene ripreso più recentemente con i lavori di Rizzolatti e Gallese⁴⁵, sui neuroni specchio, secondo i quali l'empatia emerge da un processo di “simulazione incarnata” precedente all'elaborazione cognitiva.

Come noto, «I “Neuroni specchio” si attivano sia quando vengono eseguite azioni finalizzate a uno scopo sia quando si osservano le stesse azioni eseguite da altri (in questo caso ovviamente vi è l'inibizione del movimento)»⁴⁶. E questa scoperta – prosegue

patia”» K. Stueber, voce «Empathy», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), 2014.

⁴⁴ Hans Blumenberg, *Naufragio con spettatore. Paradigma di una metafora dell'esistenza*, Il Mulino, 1985.

⁴⁵ G. Pellegrino, Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., Rizzolatti G., *Understanding motor events: a neurophysiological study*, in «Experimental Brain Research», 1992; 91(1), pp. 176-80.

⁴⁶ Vittorio Gallese, Paolo Migone, Morris N. Eagle, *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psico-*

Gallese – potrebbe permetterci di comprendere meglio i fenomeni quali l’empatia, l’identificazione, lo sviluppo infantile, il capire le intenzioni altrui, etc. Inoltre:

Percepire un’azione – e comprenderne il significato – equivale a simularla internamente. Ciò consente all’osservatore di utilizzare le proprie risorse per penetrare il mondo dell’altro mediante un processo di modellizzazione che ha i connotati di un meccanismo non conscio, automatico e prelinguistico di simulazione motoria. [...] Quando vedo qualcuno esprimere col proprio volto una data emozione e questa percezione mi induce a comprendere il significato emotivo di quell’espressione, non conseguo questa comprensione necessariamente o esclusivamente grazie a un argomento per analogia. L’emozione dell’altro è costituita dall’osservatore e compresa grazie a un meccanismo di simulazione che produce nell’osservatore uno stato corporeo condiviso con l’attore di quella espressione. È per l’appunto la condivisione dello stesso stato corporeo tra osservatore e osservato a consentire questa forma diretta di comprensione, che potremmo definire *empatica*⁴⁷.

L’empatia è stata oggetto di un gran numero di studi, condotti secondo approcci teoretici o da ricerche ed indagini neuroscientifiche di neuroimaging. Ultimamente la correlazione tra *empatia* e *neuroni specchio* è messa in discussione poiché, secondo altri studiosi, capacità così complesse non possono essere ridotte a funzione di un unico tipo di neuroni. In particolare, Stephanie Preston – psicologa dell’Università del Michigan e il suo gruppo di ricerca con Melanie Ermler, Yuqing Lei e Logan Bickel – ha discusso questo tema operando una rassegna di tutte le differenti definizioni fornite al riguardo dalla letteratura scientifica⁴⁸.

Ne risulta che il termine “empatia” viene utilizzato per tutti quei processi che implicano l’immedesimarsi con l’altro o il comprendere

analisi, in «Psicoterapia e Scienze Umane», 2006, pp. 543-580.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ S. D. Preston, M. Ermler, Y. Lei, L. Bickel, *Understanding Empathy and its Disorders Through a Focus on the Neural Mechanism*, 2020, in «Cortex», 127(1), pp. 347-370.

lo stato dell'altro e ricomprende: la simpatia, l'attenzione sociale, la comprensione dell'emozione, il rispecchiarsi nel sentire altrui, etc. Gli studi spesso dividono l'empatia in componenti emotive e cognitive. Più precisamente si possono distinguere tre processi separati: il riconoscere, il sentire, il pensare.

Il primo è un processo di ri-conoscimento, che rimanda cioè ad esperienze già da noi vissute che hanno prodotto rappresentazioni interne: ciò che abbiamo osservato e appreso in passato viene riconosciuto in altri. Pertanto, ogni riconoscimento presuppone una conoscenza previa: riconosciamo e comprendiamo la sofferenza altrui perché l'abbiamo già vissuta in noi stessi. A partire da questo processo di riconoscimento, possiamo sentire e comprendere le emozioni di altri esseri umani attraverso l'*empatia emotiva*. È invece con l'*empatia cognitiva* che riusciamo ad assumere intenzionalmente la prospettiva di un altro, distinguendoci da esso, immedesimandoci nel suo stato emotivo anche in sua assenza. Si tratta insomma di una ricostruzione mentale di processi emotivi che non appartengono direttamente a noi ma ad altri.

La Preston e le sue colleghe riprendono in qualche modo il noto modello di Martin Hoffman⁴⁹ che articola l'empatia in diverse forme, le quali diventano sempre più mature e complesse con il procedere dello sviluppo. Egli ha elaborato un modello a tre componenti:

- Empatia affettiva
- Empatia cognitiva
- Empatia motivazionale.

La prima forma di empatia sarebbe affettiva, secondo meccanismi quasi innati; mentre, col crescere, il processo acquisirebbe consapevolezza, divenendo una forma di empatia cognitiva. La percezione del dolore in un altro essere diverrebbe poi la spinta ad immedesimarsi con lui, rilevando Hoffman che in questo caso l'attore principale sperimenterebbe anche una forma di benessere provato in seguito ad una relazione d'aiuto che viene ad instaurarsi, laddove la mancata risposta alla richiesta di empatia farebbe provare un certo senso di

⁴⁹ M. L. Hoffman, A.E. Berti (eds.), *Empatia e sviluppo morale*, trad. it di M. Ricucci, Il Mulino, 2008.

colpa. Nello sviluppo evolutivo, la piena esperienza dell'empatia in tutte le sue competenze si compirebbe intorno ai tredici anni.

Un ultimo riferimento appare necessario riguardo il nesso tra "empatia" e "intelligenza emotiva", atteso che, secondo Salovey e Mayer⁵⁰ essa «è la capacità di monitorare le proprie e le altrui emozioni, di differenziarle e di usare tali informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni». L'intelligenza emotiva racchiude quindi al suo interno la capacità di empatia nell'ambito delle relazioni sociali.

Il concetto di "Intelligenza emotiva" viene poi ripreso, trovando più ampia fortuna, da Daniel Goleman, molto citato in Italia e nel mondo dopo la pubblicazione del suo *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, tradotto in italiano e pubblicato con il titolo *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci più felici*, nel 2011. Diversi studiosi – e, tra questi, anche Umberto Galimberti, come abbiamo detto – hanno parlato allora di "analfabetismo emotivo", evidenziando come il riconoscimento delle proprie e delle altrui emozioni rende capaci di provare empatia e compassione.

3.1 Empatia e tecniche psicologiche

In ambito clinico, e soprattutto in campo psicologico, l'empatia è un varco, un canale di contatto, una importante porta d'accesso che permette al terapeuta di comprendere nel profondo il suo paziente ed interagire con il suo stato d'animo. Lo psicologo che si avvale della tecnica empatica proietta il suo "sé osservante" nello spazio interiore del paziente; egli, quindi, si immedesima transitoriamente con il vissuto emotivo del paziente per trarne il suo punto di vista. È certamente importante non venir sopraffatti dalla turbolenza dei sentimenti altrui e ciò è possibile proprio grazie ad un moto autonomo della coscienza che è consapevole di essere distinta da ciò che osserva e con cui si immedesima. Su questa linea, lo psicologo

⁵⁰ Cfr. Salovey & J. Mayer, *Emotional Intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», vol 9(3) 1990, pp.185-211. Peter Salovey e John Mayer definirono l'intelligenza emotiva come: l'abilità di generare emozioni; l'abilità di percepire, valutare ed esprimere emozioni; l'abilità di comprendere le emozioni; l'abilità di regolare le emozioni.

può comprendere i significati che il paziente attribuisce alla realtà, il modo in cui la interpreta e i comportamenti che da ciò derivano, che possono assumere tratti disfunzionali.

È Heinz Kohut⁵¹, il fondatore della Psicologia del Sé, che affida un ruolo centrale alla comprensione emotiva, introducendo l'uso scientifico del metodo introspettivo-empatico. Egli – a differenza di Freud che pur affermava essere l'empatia il solo mezzo per conoscere una vita psichica diversa dalla nostra, ma non la proponeva come metodo terapeutico – riteneva che il paziente, sostenuto dalla comprensione empatica dell'analista, potesse riparare i “difetti del Sé”.

Nel 1934 George Herbert Mead aggiunge una componente cognitiva al costrutto di empatia, descrivendola come “capacità di capire e comprendere”, e riconosce una differenziazione nel processo empatico tra “sé” e “l'altro da sé”⁵².

Tale orientamento conduce all'*empatia cognitiva* che, nell'ambito della Teoria della Mente, viene definita “teoria della teoria”, quale capacità di attribuire stati mentali a se stessi e agli altri. Nella *Theory Theory* il momento cognitivo (afferente soprattutto pensieri ed intenzioni) prevale su quello affettivo ed emozionale, ed è inteso come ingresso nella dimensione cognitivo-discorsiva altrui⁵³.

Tutt'oggi, l'empatia assume un ruolo centrale in psicoterapia, dove tra le qualità fondamentali che si ascrivono al terapeuta – come asseriva Aaron Temkin Beck – assieme al calore umano ed alla schiettezza, viene richiesta proprio l'empatia. È questa che rende efficace il trattamento nell'ambito della relazione di cura, laddove davvero il terapeuta riesce a condividere i medesimi sentimenti provati dal paziente. Ed è ciò da cui può nascere un rapporto di fiducia nella collaborazione terapeutica.

⁵¹ Cfr. H. Kohut, *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, a cura di A. Carusi, Bollati Boringhieri, Torino, 2003; e H. Kohut, *Introspezione, empatia e psicoanalisi: indagine sul rapporto tra modalità di osservazione e teoria* [1959], in Id., *La ricerca di sé*, Boringhieri, Torino, 1982.

⁵² F. Dutsch e R.A. Madle, *Empathy: Historic and Current Conceptualizations, and a Cognitive Theoretical Perspective*, in «Human Development», 18, 1975, pp. 267-287.

⁵³ Cfr. A. Pinotti, *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*, Laterza, Bari, 2014, p. 19.

Resta ferma l'indicazione, per il terapeuta – ma, vorremmo aggiungere, anche per il docente –, di saper distinguere sé dall'altro, così da proteggersi, tra l'altro, da rischi di depersonalizzazione ed eccesso di stress, oltre che di Burnout (non a caso, il burnout viene anche definito “patologia della relazione di aiuto”⁵⁴).

4. Empatia, intuizione e competenza professionale

Dopo quest'ampia parentesi sull'empatia – soprattutto concentrata in ambito filosofico e psicologico – riprendiamo il filo delle nostre considerazioni, confermando che il termine che preferiamo utilizzare è il verbo “immedesimarsi (peraltro – come abbiamo visto – è questa la traduzione dell' *Einfühlung* di Vischer).

Se l'empatia viene considerata come una facoltà fondamentale nelle relazioni umane, tanto da far evidenziare a Goleman che l'intelligenza emotiva – in base alla quale riconosciamo i nostri e gli altrui sentimenti ed emozioni – è costitutiva della capacità di essere empatici e compassionevoli; se l'empatia clinica è uno specifico approccio della psicologia e della psicoterapia; se l'empatia è un elemento chiave per la buona riuscita del trattamento del paziente; perché non assumere anche nel nostro impegno di docenti un approccio empatico?

È chiaro che la conoscenza di elementi e quadri scientifici di riferimento arricchisce e corrobora la validità dell'approccio, ma occorre anzitutto riconoscere che la capacità di “immedesimarsi” è una caratteristica spontanea e naturale della nostra struttura conoscitiva, nell'ambito delle relazioni umane. E occorre aver fiducia in noi stessi per potersene avvalere: scoprire o, meglio, riconoscere in noi questa capacità per potersene servire. Questa è la base, che si consolida e si arricchisce con lo studio e l'approfondimento scientifico.

Per dimostrare questo assunto farò riferimento ad un caso emblematico, della cui conoscenza sono grato al professor Apicella, psicologo dell'IRCCS Stella Maris di Pisa.

⁵⁴ E. Galam, *Burnout des médecins libéraux - 1ère partie: une pathologie de la relation d'aide*, in «Médecine», 3, 2007, pp. 419–421.

Egli aveva tra i propri pazienti un ragazzo che chiameremo Federico: un caso di autismo ad alto funzionamento. Come tutti coloro che hanno un potenziale intellettuale elevato e si trovano nello spettro autistico, Federico aveva un ottimo rendimento scolastico nei 'sistemi chiusi', quale è ad esempio la matematica. Eppure, da un po' di tempo si erano manifestati problemi. Non riuscendo ad individuare le cause di ciò nelle condizioni più prossime al soggetto, nonostante avesse cercato di indagare in ogni direzione, non rimaneva che esplorare l'ambiente scolastico (peraltro, la classe aveva cambiato aula). Pertanto, lo psicologo chiese al docente di matematica di poter condurre un'osservazione in classe. Ottenuta l'autorizzazione del dirigente scolastico, si recò a scuola, entrando in classe in coincidenza con l'inizio della lezione di matematica. Il docente di classe spiegò che quella mattina ci sarebbe stato uno psicologo per condurre talune sue ricerche, senza accennare al caso di Federico, e iniziò come di consueto a spiegare. A un certo punto, dopo pochi minuti dall'inizio della lezione, il sole sorse da dietro alcuni palazzi prospicienti l'edificio della scuola ed un fascio di luce colpì il banco di Federico. Ora, sappiamo che i problemi sensoriali rappresentano un fattore che caratterizza i Disturbi dello Spettro Autistico. Un rumore o un fascio di luce possono scatenare una reazione di paura o disagio nelle persone con disturbi dello spettro autistico, le quali manifestano una alterata sensibilità agli stimoli sensoriali visivi. Infatti, Federico era fortemente turbato da quel fascio di luce, tanto da stringere le mani sul bordo del banco per evitare di manifestare il suo disagio, forse anche gridando. La sua attenzione era concentrata per contenere un'esplosione nel comportamento, perdendo in tal modo tutta la concentrazione verso le spiegazioni o le esercitazioni di matematica. Fu dunque semplice venire a capo del problema, chiedere al docente di matematica di spostare il banco in una posizione protetta, in ombra, e risolvere il caso.

Si potrebbe affermare che il nostro psicologo abbia intuito il nesso tra causa ed effetto in ragione delle sue competenze scientifiche in materia. Ed è certamente così. Ma ci si chiede: non avrebbe potuto, il docente di matematica, osservando attentamente Federico, rendersi conto anch'egli che qualcosa non andava, che il comportamento del suo studente sembrava disturbato da qualcosa...da un fascio di luce

che lo colpiva, facendolo irrigidire, perdendo attenzione? Probabilmente sì. Non è condizione necessaria, per rendersi conto di una tale circostanza, la conoscenza pregressa dell'autismo nelle sue manifestazioni né lo è la cognizione manualistica di un caso di studio simile. Perché? In linea teorica perché, quando il primo psicologo si trovò davanti ad una situazione del genere – quando, cioè, non era stata ancora scoperta la corrispondenza causa-effetto –, egli dovette “intuirlo” senza poggiare su precedenti esperienze, senza avvalersi di alcun caso di studio precedente con caratteristiche simili. Egli, cioè, dovette pervenire ad una soluzione basandosi sulla pura osservazione e sul proprio intuito personale.

Ci teniamo a precisare che non si vuole qui in nessun modo togliere neppure un grano di importanza alla conoscenza “scientifica”, all'impegno nello studio e nella ricerca, ma semplicemente evidenziare che la stessa conoscenza scientifica è fondata sul pensiero dell'indagatore, sulla sua intuizione, sull'osservazione pura: tutte facoltà che ciascun essere umano – e, quindi, ciascun docente – possiede e nelle quali deve aver fiducia. Su queste solide basi noetiche si potrà costruire un sapere scientifico e si potranno rafforzare le proprie capacità di indagine.

5. Riflettere sui processi di apprendimento

Le conoscenze apprese nei percorsi di formazione vanno dunque trasformate in competenze.

Nell'esempio che abbiamo riportato più sopra riguardo alcuni specialisti clinici che valutano esami strumentali nella fase analitica del processo diagnostico, abbiamo fatto riferimento ad una qualità essenziale del clinico che è quella di saper interpretare i dati, ossia di saper “leggere tra le righe”, che è dire: saper intuire il nesso tra causa ed effetto.

Questo deve saper fare anche l'insegnante, ma su altri piani, che non sono quelli anatomici, fisiologici, neurologici, etc. (per i quali dovrebbe pur avere conoscenze di base). Egli deve sapere “leggere l'altro” per indirizzare e regolare l'intervento educativo-didattico.

Naturalmente esistono posizioni diverse al riguardo.

Vi è chi sostiene che l'insegnante debba essere un mediatore, un facilitatore... un assistente, forse, nell'accezione migliore e più ampia. Noi non siamo di quest'avviso. L'insegnante è un catalizzatore della conoscenza, un elemento attivo *nel* e *del* processo di apprendimento.

Vygotskij (1934), sosteneva che lo sviluppo cognitivo non può non avvenire in un contesto sociale. Il bambino si appropria di significati socio-culturali per poi interiorizzarli, grazie anche all'aiuto di adulti che assumono il ruolo di impalcatura ("scaffolding", dirà Bruner⁵⁵), compensando così il divario tra le abilità richieste e quelle ancor rudimentali del bambino.

Lev Vygotskij definiva "sviluppo prossimale" il differenziale tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto e il supporto di una persona più competente, che diviene essenziale nel processo di apprendimento. Il salto qualitativamente superiore delle abilità cognitive è guidato e influenzato dal contesto sociale, dove l'apprendimento del bambino si svolge con l'aiuto degli altri. La zona di sviluppo prossimale è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto solo con l'aiuto di altre persone, con un livello di competenza maggiore.

Abbiamo appena visto che nel processo di apprendimento, gli interventi educativo-didattici producono salti qualitativi nelle abilità cognitive, emotive⁵⁶ e sociali, sviluppando competenze. Allo stesso modo, anche le attività formative per i docenti dovrebbero far sviluppare o rafforzare *competenze non nozioni*, e costituire un preciso dovere di servizio.

Questa è una necessità della vita professionale di un docente ed è ben strano che nel mondo della scuola non sia stata attivata (a parte un esperimento condotto nell'a.s. 2021-22 di cui non si conoscono gli esiti⁵⁷) una formazione obbligatoria in servizio. In ambito clinico, invece, la formazione è obbligatoria.

⁵⁵ J. S. Bruner, G. Ross, D. Wood, *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 17, da pp.89 a 100, Pergamon Press, 1976.

⁵⁶ Vygotskij si occupò anche di emozioni componendo il libro *Teoria delle emozioni* che fu pubblicato postumo. In Italia, cfr. L.S. Vygotskij, *Teoria delle emozioni*, Mimesis, 2019.

⁵⁷ DM 188 del 21.6.2021. In realtà la formazione in servizio dei docenti di ruolo dovrebbe essere obbligatoria, permanente e strutturale, ai sensi del comma 124 della Legge 107 del 2015, ma tale disposizione di legge non è applicata.

Non è infatti pensabile che un medico, dopo 10, 15 o 20 anni dalla sua laurea non si aggiorni con le più recenti acquisizioni scientifiche.

Egli, tuttavia, acquisisce nuove conoscenze, abilità tecniche e soprattutto – lo ribadiamo – *competenze*: il vostro dentista non verrà a spiegarvi come si fa un impianto; lo fa!

Per mantenere un parallelo con le professioni sanitarie e con l'ambito clinico, continuiamo a dire che occorre saper operare sul piano pratico (come nel caso del dentista appena citato), ma anche teoretico, quale capacità di saper effettuare una diagnosi. Per questo, occorre un'attività riflessiva (metacognitiva) su ciò che si sta studiando.

Bisogna indurre chi si avvicina all'insegnamento a comprendere le cause dei fenomeni e a diventare autonomi. Quando, come medici, ci si presenterà il caso, con i suoi sintomi, senza nessuno che ci darà una spiegazione, come opereremo? Analogamente, altro è rivolgersi ai manuali, a studi di caso, ad una modalità comparativa tra caso presente ed altri studiati o contemplati dalla manualistica, altro è saper scorgere ex novo le cause in un 'fatto educativo' che cade sotto la nostra osservazione (e che potrebbe essere anche un caso non studiato).

6. Per una pedagogia dell'empatia

Concludiamo questo contributo con una frase di Antonio Bellingreri – *Per una pedagogia dell'empatia* – che dà il titolo ad un suo libro (2005), a dimostrazione di come questo tema non sia solo di pertinenza della psicologia, bensì di tutta una corrente di studi che si sono svolti e si svolgono in ambito pedagogico. Nel numero monografico della rivista *Pedagogia e vita* (2014), dedicato al tema dell'educazioni delle emozioni, Bellingreri, ha descritto in modo particolarmente efficace la progressione che avviene da emozioni ad affetti a sentimenti.

il linguaggio originario col quale il nostro corpo “registra” la presenza di un'altra persona nel proprio mondo è quello delle *emozioni*. Quando l'altro entra nel nostro campo visivo, il nostro corpo subito *si pronuncia* con una reazione emotiva favorevole (di tipo simpatetico e accogliente) o con

una reazione sfavorevole (chiaramente antipatetica e respingente). Ora, se seguiamo il destino di queste reazioni emotive, notiamo che esse, proprio come tali, hanno per lo più vita breve. Possono però approfondirsi, [...] alcune tendono a permanere, saldandosi con altri aspetti della nostra vita personale. Si verifica allora che le emozioni acquistano una nuova forma di esistenza, diventano più che emozioni, si trasformano in *affetti*. Il processo non si è così concluso, perché anche gli affetti – queste nostre emozioni che hanno conquistato spazio e tempo – possono avere una storia di sublimazione, dando forza e forma ai *sentimenti*; accade quando gli affetti diventano motore delle nostre azioni, motivi conduttori e linee guida dei nostri progetti di vita⁵⁸.

L'argomentazione di Bellingreri si svolge su un filo di pensiero che rimanda ad una verifica personale da parte del lettore, senza poggiarsi su descrizioni di processi organici osservati tramite mezzi meccanici o elettronici o con l'ausilio di conoscenze biochimiche o mediche. Non si deve cadere nell'errore di pensare che lo studio dei processi di apprendimento e delle emozioni debba dipendere dalle scienze biologiche o dalle neuroscienze. Queste possono corroborare tesi argomentative, ma il livello peculiare di studio dell'apprendimento è quello noetico e metanoetico. Il livello noetico e quello metanoetico sono superiori al piano fisico ed anzi lo giustificano.

Occorre quindi emanciparsi da questo giogo, per cui pare che la pedagogia non abbia i mezzi concettuali per poter comprendere a pieno un processo di apprendimento: esso ha anche un livello fisiologico ma è anzitutto un processo che unisce pensieri, sentimenti, volontà ed è quindi indagabile con il pensiero. La pedagogia può procedere a pieno titolo in tale direzione.

Tematizzando la differenza tra l'*esprit de géométrie* e l'*esprit de finesse*, individuati come due approcci conoscitivi totalmente diversi e contrastanti, Pascal ci dice che la capacità intuitiva appartiene più al sentimento che alla ragione. È dunque con l'*esprit de finesse* che si può vedere dove il sentire coglie in profondità ciò che la ragione non arriva a capire. Pascal, in compagnia con molti pedagogisti con-

⁵⁸ Antonio Bellingreri, «L'educazione è cosa del cuore». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, in «Pedagogia e Vita» 72 (2014) 32-51, p. 32.

temporanei, considera i processi di conoscenza nel quadro di una antropologia, che comprende l'essere umano nella sua interezza, distinguendo un piano fisico da un piano psichico.

Il punto è che la scienza deve fare il proprio cammino, contribuendo con le sue ricerche a salvare vite umane, a curare l'Alzheimer e l'epilessia..., ma i campi vanno tenuti distinti, altrimenti si verifica un travalicamento dei confini, innescato dal riduzionismo, tale per cui l'ambito clinico e fisiologico si estende e invade quello psicologico e, da lì, quello pedagogico.

Non è il dato fisico che valida epistemicamente un'asserzione, quanto è il pensiero che ne riconosce la coerenza interna e i nessi concettuali con altre "verità" accertate.

Disconoscere tale affermazione equivarrebbe ad aver perso la facoltà di pensare e di controllare gli assunti logici prodotti dallo stesso pensiero.

Tale riduzionismo – o incapacità di pensare – ha portato ad associare qualsiasi asserzione riguardante il livello psichico, e perciò anche i processi di apprendimento, allo svolgimento di contestuali processi fisiologici, al punto che questi ultimi hanno assunto maggiore importanza dei primi, ovvero sembrerebbero non potersi svolgere senza quelli. Talché il vero specialista dei processi di apprendimento è divenuto il neuroscienziato, mentre il pedagogista, ignaro dei processi cerebrali sottesi all'apprendimento, diviene il rappresentante di una conoscenza monca⁵⁹. In realtà, non è accertata alcuna trasposizione tra il piano biologico e quello psichico. La fisica e la fisiologia sono coerenti, al loro livello, con lo studio del cadavere, che etimologicamente deriva dal latino *cadāver*, connesso al verbo *cādere* <cadere>: ad indicare la caduta dal livello propriamente umano a quello fisico-minerale. La pedagogia, quale scienza del pensiero competente nella relazione educativa, ha dunque i mezzi conoscitivi per poter procedere ad un'indagine approfondita dei processi di apprendimento nelle diverse fasi di sviluppo. E l'immedesimazione – o *Einfühlung* o empatia, se si vuole – può divenire una "tecnica" per saper "leggere l'altro", in chiave pedagogica, in quanto radicata nei naturali processi conoscitivi dell'essere umano.

⁵⁹ Cfr. anche Elsa M. Bruni, *Complessità, pedagogia e i rischi di riduzionismo*, in «Nuova Secondaria» – n. 10, giugno 2021, pp. 80-86.

Bibliografia

- Bellingreri A., «L'educazione è cosa del cuore». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, in «Pedagogia e Vita» 72 (2014) 32-51.
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Ciambrone R., *Sullo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale*, in Muscarà M., Romano A., Giaconi C. (a cura di). *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*, ETS, Pisa, 2024a.
- Dutsch F., Madle R.A., *Empathy: Historic and Current Conceptualizations, and a Cognitive Theoretical Perspective*, in «Human Development», 18, 1975, pp. 267-287.
- Fedeli D., *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma, 2013.
- Galam E., *Burnout des médecins libéraux - 1ère partie: une pathologie de la relation d'aide*, in «Médecine», 3, 2007, pp. 419-421.
- Gallese V., Migone P., Eagle M.N., *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi*, in «Psicoterapia e Scienze Umane», 2006, pp. 543-580.
- Herbart J.F., *Lehrbuch zur Psychologie*, 1816, trad. it. *Manuale di Psicologia*, a cura di I. Volpicelli, Armando, Roma 1982
- Hoffman M.L., Berti A.E. (eds.), *Empatia e sviluppo morale*, trad. it. di M. Ricucci, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Kohut H., *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, a cura di A. Carusi, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- H. Kohut, *Introspezione, empatia e psicoanalisi: indagine sul rapporto tra modalità di osservazione e teoria* [1959], in Id., *La ricerca di sé*, Boringhieri, Torino, 1982.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Lecciso F. (a cura di), *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.
- Morelli E., Poli E., *Empatia nelle professioni sanitarie: Punto di forza rischioso?*, in «State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche», 22 maggio 2020. <https://www.stateofmind.it/2020/05/operatori-sanitari-covid-burnout/>.
- Pellegrino G., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., Rizzolatti G., *Understanding motor events: a neurophysiological study*, in «Experimental Brain Research», 1992; 91(1), pp. 176-180.

- Pesci F., *Antropologia e Pedagogia a Roma: da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*, Aracne, Roma 2002.
- Pinotti A., *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*, Laterza, Bari - Roma, 2014, p. 19.
- Portera A., *Manuale di Pedagogia interculturale*, Laterza, Bari - Roma, 2022.
- Preston S.D., Ermler M., Lei Y., Bickel L., *Understanding Empathy and its Disorders Through a Focus on the Neural Mechanism*, in «Cortex», 127(1), 2020, pp. 347-370.
- Salovey P., Mayer J., *Emotional Intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», vol. 9(3), 1990, pp. 185-211.
- Vigotskij L.S., *Teoria delle emozioni*, Mimesis, 2019.

Wittgenstein maestro di scuola

Chiara Grassi⁶⁰

SOMMARIO

Questo contributo prende in esame la singolare esperienza vissuta nei primi decenni del Novecento da Ludwig Wittgenstein, pensatore sofisticato, profondo, influente, erede di una delle più ricche famiglie europee che, rinunciato al suo patrimonio, decide di diventare maestro di scuola elementare, insegnando dal 1920 al 1926 nelle classi di piccoli paesi austriaci di montagna. Per quanto la prima scelta possa apparire bizzarra, altrettanto lo sembra, agli occhi dei più, la seconda decisione di Wittgenstein.

Nell'articolo non mi addentro nella sterminata bibliografia sulla filosofia di Wittgenstein, limitandomi ad alcuni studi che sostengono l'idea che l'insegnamento e il contatto con il linguaggio reale dei bambini, abbiano influito sulla formazione della filosofia del secondo Wittgenstein.

Parole chiave: Wittgenstein, scuola elementare, biografie magistrali, linguaggio infantile, storia dell'educazione.

ABSTRACT

This paper analyses the peculiar Ludwig Wittgenstein's experience who, from 1920 to 1926, decided to become a primary school teacher in Austrian remote mountains villages after having renounced to his familiar patrimony. Wittgenstein, besides being a sophisticated, in-depth influent thinker, was heir of one of the wealthiest European families. Where the choice of renouncing to its privileges may appear bizarre, the one of becoming a teacher is even more difficult to understand.

In this paper I do not address the boundless bibliography on the Wittgenstein's philosophy, I will rather focus on a limited number of studies supporting the idea that the teaching experience and the

⁶⁰ Dottore di ricerca – Università di Firenze.

contact with the children real language had a large influence on the development of the so-called “second” Wittgenstein philosophy.

Keywords: Wittgenstein, primary school, teacher biography, children language, history of education.

1. Ludwig Wittgenstein e il contesto culturale: la Mitteleuropa del primo ‘900

Una crisi spirituale attraversa l’Europa nel primo dopoguerra, che sfocia in una messa in dubbio dei principali fondamenti della cultura occidentale in quasi tutti i campi del sapere. Se la teoria darwiniana aveva cambiato la cornice di riferimento dell’evoluzione dell’uomo dal punto di vista biologico, Albert Einstein sovvertì la visione newtoniana del mondo fisico con la teoria della relatività, affermando l’unione di spazio e tempo, (cosa che avrebbe potuto fornire una spinta propulsiva alla formulazione della prima proposizione del *Tractatus* «Il mondo è tutto ciò che accade»). Colui che mise in crisi la tradizione metafisica è l’altro grande filosofo, nato nello stesso anno di Wittgenstein, che segna il Novecento con il testo *Essere e tempo*, del 1927, Martin Heidegger: artefice di un modo totalmente nuovo di fare filosofia, occupandosi di una nuova categoria: l’esistenza.

L’epicentro di tutto, dove vengono infranti i canoni tradizionali, ma anche fulcro di una felice stagione di sperimentazione, di interscambio tra i diversi linguaggi che danno il via alla modernità, può ricondursi al *milieu* della cultura viennese *fin de siècle*, punto di riferimento intellettuale per tutta Europa.

Nel clima di questo ambiente intellettuale si collocano i principali protagonisti della prima metà del Novecento. Sigmund Freud, padre della psicoanalisi, vi sviluppa il suo metodo di studio dell’inconscio che fu di sicuro interesse per le riflessioni sulla lingua dei sogni, contenute in alcuni scritti di Wittgenstein sul sogno e sull’interpretazione della realtà⁶¹. Da Karl Kraus con la sua satira tagliente, alle

⁶¹ Cfr. A. Gargani, *Freud, Wittgenstein, Musil*, Milano, Shakespeare & Company, 1982;

correnti artistiche nelle arti visive – nell’ambito della pittura con Gustav Klimt e la Secessione, Egon Schiele e l’espressionismo, nel design e in architettura, con Adolf Loos – al rinnovamento musicale, con Arnold Schoenberg, le avanguardie scatenano la loro ribellione alle regole consolidate.

Arthur Schnitzler pose al centro della propria opera letteraria i problemi esistenziali, a partire da una spietata analisi dell’Io, e la demolizione delle certezze convenzionali della civiltà, temi comuni alla temperie mitteleuropea contemporanea e presenti in altri autori coevi quali Franz Kafka, Thomas Mann e Robert Musil.

La nuova condizione spirituale di precarietà, propria della cultura austriaca, viene così descritta da Franco Cambi: «Dalla *Austria felix* vengono molteplici riprese e affinamenti di questi principi, attraverso vie che si intrecciano con tutta la cultura e che fanno dell’Austria di Francesco Giuseppe (la celebre *Kakania* di Musil) il sismografo di quella *krisis* che in Europa cresce, circola, si diffonde, ma che nella Vienna “di Wittgenstein” trova il proprio baricentro e gli interpreti più significativi. [...] Si pensi alla filosofia di Wittgenstein che, nella sua prima forma, mette al centro proprio “ciò di cui non si può parlare” e invita a tacere, ricordandoci che *solo* possiamo dire *logicamente* (e secondo la logica della verifica) il mondo». ⁶²

È in questo contesto – vero e proprio laboratorio di idee, ma anche polveriera di tensioni sociali, intellettuali e morali, interrotto dall’*Anschluss* del 1938 – che Ludwig Wittgenstein si formò, crescendo in un ambiente familiare dedito al mecenatismo, centro culturale che animava la vita sociale della città, dove si respirava l’atmosfera delle avanguardie, frequentato da artisti quali Brahms, Mahler e Klimt.

Wittgenstein nacque il 26 aprile 1889 a Vienna da una ricca famiglia di industriali, studiò ingegneria aeronautica da prima a Berlino e poi a Manchester, dove conobbe le opere di Bertrand Russell e di Gottlob Frege. Appassionatosi alla filosofia della matematica, dal 1911 studiò a Cambridge dedicandosi alla filosofia, sostenuto da Russell e George Edward Moore.

M. Mancia (a cura di) *Wittgenstein & Freud*, Torino, Bollati Boringhieri, 2005.

⁶² F. Cambi, *Abitare il Disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Novara, De Agostini, 2006, p. 17.

Trascorso un periodo in Norvegia, durante il quale restò in contatto epistolare con Russell, allo scoppio della Prima Guerra Mondiale Wittgenstein si arruolò come volontario nell'esercito austriaco. Dopo essere stato catturato dagli italiani, trascorse la prigionia a Casinò, ove rimase fino all'agosto 1919 lavorando alla sua famosissima opera filosofica, il *Tractatus logico-philosophicus*. Si rifugiò poi in sperduti paesi di montagna nel Nieder-Oesterreich a fare il maestro di scuola elementare – dal 1920 al 1926 – e in seguito – dal 1926 al 1928 – lo troviamo giardiniere presso il convento di Hütteldorf, e in qualità di architetto a progettare la casa della sorella a Vienna.

«Dio è arrivato. L'ho incontrato sul treno delle 5.15»⁶³, così viene annunciato nel 1929 dal celebre economista John Maynard Keynes il suo ritorno alla filosofia a Cambridge, dopo quindici anni di assenza. Qui presenta la tesi di dottorato in filosofia e qui, con una borsa di studio, tenne corsi dal 1930 al 1933. Nel 1939 divenne professore, rivestendo l'incarico universitario che era stato di Moore, fino al 1947. In seguito, tornò a viaggiare e morì nel 1951 a Cambridge, pronunciando come ultime parole: «Dite loro che ho avuto una vita meravigliosa»⁶⁴.

2. Le opere

Sicuramente l'opera più conosciuta di Wittgenstein è il *Tractatus logico-philosophicus*, organizzato come una gerarchia di proposizioni che vertono sulla natura del mondo, del linguaggio, della logica, che si conclude con il celebre settimo enunciato «Su ciò di cui non si può parlare bisogna tacere». Con questo testo Wittgenstein era convinto di aver risposto a tutti i problemi che pone la filosofia, distinguendo tra ciò che può essere detto attraverso il linguaggio – e cioè pensato – e ciò che non può essere detto, ma solamente mostrato. Il *Tractatus* fu un'opera tanto studiata e discussa all'interno del "Circolo di Vienna" dai filosofi neopositivisti – tra cui Schlick, Carnap,

⁶³ W. Eilenberger, *Il tempo degli stregoni. 1919-1929 Le vite straordinarie di quattro filosofi e l'ultima rivoluzione del pensiero*, Milano, Feltrinelli, 2018, p. 13.

⁶⁴ R. Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Milano, Bompiani, 2019, p. 566.

Neurath, Gödel fondatori del gruppo – che tuttavia mantennero un atteggiamento critico circa le affermazioni a carattere metafisico.

Nel 1929 Wittgenstein riprese la scrittura con un cambio netto di prospettiva, che lo porterà alla stesura dell'altra sua grande opera – *Ricerche Filosofiche* – pubblicata postuma nel 1953. L'eredità intellettuale di Wittgenstein viene raccolta dalla filosofia analitica e dalla filosofia continentale.

Se, nella prima opera, Wittgenstein traccia la linea di demarcazione tra ciò che si può affermare attraverso proposizioni scientifiche e ciò che è indicibile scientificamente, in *Ricerche Filosofiche* elabora una nuova filosofia rispetto alla precedente, nella quale si era concentrato a studiare il linguaggio quale specchio del nostro pensiero, che a sua volta riflette la struttura del mondo. Abbandonata tale concezione del linguaggio, prende forma l'idea del gioco linguistico, e la filosofia avrebbe proprio il compito di liberare il nostro pensiero. «La filosofia è una battaglia contro l'incantamento del nostro intelletto, per mezzo del nostro linguaggio»⁶⁵.

Non ci addentreremo nella sterminata bibliografia riguardo i temi della filosofia del secondo Wittgenstein⁶⁶, facendo soltanto le seguenti osservazioni.

Wittgenstein stesso, nel 1945, nella prefazione a *Ricerche filosofiche*, parla dei gravi errori presenti nel *Tractatus* consistenti nel considerare il linguaggio una raffigurazione proiettiva dei fatti, mentre il significato di una parola è il suo uso nel linguaggio. Grazie alla funzione terapeutica della filosofia, le parole sono riportate dal loro impiego metafisico al loro uso quotidiano. Da ciò deriva la creatività e la spontaneità del linguaggio umano. Il linguaggio perde quel carattere univoco e atemporale, per divenire uno strumento funzionale a determinati scopi, una pluralità di *giochi linguistici* quanti sono i suoi modi di utilizzo (comandare, descrivere, far congetture, sciogliere indovinelli, cantare in girotondo...) che rappresentano una forma di vita, quindi un fenomeno biologico di dimensione pragmatica (sociale e storica)⁶⁷.

⁶⁵ L. Wittgenstein, *Ricerche Filosofiche*, Torino, Einaudi, 1967, p. 109.

⁶⁶ Ludwig Wittgenstein (Stanford Encyclopedia of Philosophy)

⁶⁷ Cfr. Zarębski T., *Fictitious Language Games, Otherness, and Philosophy of Education*:

Per Wittgenstein appare cruciale il problema dell'educazione, dell'addestramento con cui un essere umano impara il significato dei nomi, studiare le forme primitive del linguaggio impiegate dal bambino quando impara a parlare la lingua materna. L'incipit di *Ricerche Filosofiche* si apre appunto con una citazione delle *Confessioni* di Agostino dove è descritta la natura del linguaggio umano secondo una concezione atomistica, secondo cui le parole del linguaggio denominano oggetti. Wittgenstein stesso aveva affermato un isomorfismo tra mondo, pensiero e linguaggio, aggiungendo però che quest'ultimo aveva dei limiti, stabilendo quindi un'identità tra mondo e linguaggio.

Si suole attribuire la svolta dal primo al secondo Wittgenstein all'influenza del pensiero di Frank Ramsey, all'ascolto della conferenza di Brouwer nel '28, ma anche al confronto avuto con Pietro Sraffa, e al suo famoso gesto⁶⁸. Altri invece sostengono che tale ripensamento sia stato generato dalle riflessioni sui fondamenti della matematica. «Gli incontri avviatisi dal 1927 con alcuni esponenti del Circolo di Vienna, la conoscenza del matematico intuizionista Brouwer e ancor prima i numerosissimi scambi con il logico ed economista inglese Frank P. Ramsey, innescati dalle visite di quest'ultimo a Wittgenstein a partire dal 1923, forniscono al filosofo l'occasione per un radicale ripensamento delle tesi del *Tractatus*»⁶⁹.

A queste si aggiunge la voce di Dario Antiseri: «dall'altro lato è mia opinione che si debba riflettere e approfondire, al fine di meglio comprendere la genesi del secondo Wittgenstein, una congettura proposta prima da Engelmann e poi da W. Bartley: l'idea cioè che l'insegnamento abbia influito nella formazione della filosofia del secondo Wittgenstein»⁷⁰.

A View on the Later Wittgenstein, in *Studies in Philosophy and Education*, January 2023.

⁶⁸ Durante una conversazione, a Cambridge, Sraffa chiese al collega universitario e amico Wittgenstein di quale pezzo di mondo poteva mai essere la copia isomorfa (a quale logica potesse ridursi) il famoso “gesto napoletano e siciliano” del passare la mano sotto il mento per manifestare disinteresse.

⁶⁹ G. Fornero, S. Tassinari, *Le filosofie del Novecento*, Milano, Mondadori, 2002, p. 797.

⁷⁰ D. Antiseri, *Introduzione all'edizione italiana*, in L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, Roma, Armando Editore, 1978, p. 61.

Paul Engelmann, che conobbe personalmente Wittgenstein, sostenne infatti che per quanto infruttuosa fosse stata l'esperienza di insegnamento, non ne deve essere sottovalutata l'influenza sugli studi successivi perché, se Wittgenstein fosse rimasto a Cambridge con i suoi studenti, non si sarebbe dovuto sforzare ad avvicinare il proprio linguaggio a quello che supponeva essere il linguaggio reale dei bambini⁷¹. Ciò che fece invece Wittgenstein fu l'aver abbandonato il dare risposte e imparato a porre domande, cosa che si rivelò per lui una grande acquisizione filosofica. Infatti «I tentativi successivi di correggere i primi risultati formulati nei monologhi riflessivi del *Tractatus* alla luce delle sue successive intuizioni segnano un passaggio dalla forma proposizionale categorica alla forma socratica delle domande».⁷²

Bartley, a questo proposito, cita un passo di *Zettel* in cui Wittgenstein afferma: «Sto attuando una connessione tra il concetto di insegnamento ed il concetto di significato»⁷³ e in *The Blue and Brown Books* asserisce che studiare i giochi di lingua corrisponde a studiare lo stadio primitivo del linguaggio, ovvero ciò che fa il bambino quando impara a parlare. Bartley è convinto che *Zettel*, *The Blue and Brown Books* e *Philosophical Investigations* possono essere letti come la polemica contro l'atomismo rappresentato dal *Tractatus* o da Russel o da Herbart, e il tentativo di sviluppare i lineamenti di una psicologia infantile del linguaggio⁷⁴.

Per il fatto che il linguaggio è un fatto collettivo, non privato, è cultura, e la scuola è il luogo per antonomasia dove quella muove i primi passi, l'approdo all'idea dei giochi linguistici, per cui il significato sta nell'uso, potrebbe essergli derivata dall'osservazione di come si impara a parlare, ad usare le parole. Il gioco linguistico assume la forma di "dispositivo pubblico", nel contesto di apprendimento: «l'estensione del concetto di gioco al campo linguistico avvolge

⁷¹ Cfr. P. Engelmann, *Lettere di Ludwig Wittgenstein*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

⁷² D. Antiseri, *Introduzione all'edizione italiana*, in L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, cit., p. 67.

⁷³ W.W. Bartley III, *Ludwig Wittgenstein e Karl Popper maestri di scuola elementare*, Roma, Armando Editore, 1976, p. 49.

⁷⁴ Cfr. W.W. Bartley III, *Ludwig Wittgenstein maestro di scuola elementare*, Roma, Armando Editore, 1974.

l'individuo nella sua globalità e complessità, e, consegnandolo a uno spazio pubblico affollato, lo costringe a fare i conti con la con-divisione; il luogo del linguaggio cessa così di essere un solitario *itinerarium mentis in deum* per volgersi in *forma di vita*»⁷⁵.

3. Wittgenstein maestro di scuola elementare

Sarà preliminarmente opportuno inquadrare l'attività di maestro di Wittgenstein nell'ambito dei movimenti di riforma scolastica attivi all'epoca.

L'Austria asburgica, com'è noto, fu la prima ad istituire una scuola primaria di base, con l'importante riforma realizzata dall'imperatrice Maria Teresa d'Austria a partire dal 1776 e l'allontanamento dell'ordine dei Gesuiti⁷⁶. Il processo di laicizzazione e di fondazione dell'istruzione pubblica fu ovunque lungo e spesso travagliato, ma centro di questo conflitto a carattere pedagogico tra laici e cattolici fu proprio Vienna. Qui, a più riprese, si susseguirono riforme del sistema educativo in opposizione ai passati percorsi scolastici fortemente rigidi e codificati, dove lo scopo delle scuole inferiori era quello di impartire una formazione pratica alle classi lavoratrici e al popolo. Nelle *Volksschulen* gli insegnanti rivestivano il ruolo di funzionari pubblici che dovevano tradurre in termini pedagogici i precetti di origine protestante e cattolica, giurando fedeltà patriottica e confessionale.

Per questo motivo, nacquero associazioni di insegnanti e movimenti impegnati nella democratizzazione dell'educazione, affiancati da centri e istituzioni di sperimentazione pedagogica, nonché scuole per la preparazione dei futuri docenti in opposizione ai principi della Riforma del 1869, che prevedeva un addestramento dei fanciulli e una scuola mnemonica.

⁷⁵ V. Segreto, *Grammatica dell'educazione: un approccio wittgensteiniano alla teoria pedagogica* in A. Mariani (a cura di) *25 saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2011, p. 227.

⁷⁶ Cfr. S. Polenghi, *La scuola degli Asburgo*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2012.

Nel 1919, Otto Glöckel – insegnante socialista – fu protagonista di un progetto riformatore assai all'avanguardia per il tempo basato sull'autoapprendimento e sulla valorizzazione del gioco, sullo studio dell'ambiente di appartenenza, sull'esperienza diretta, assecondando la spontanea curiosità del bambino.

Il teorico della Riforma scolastica in Austria fu, insieme a Glöckel e ad altri, Karl Bühler, professore di filosofia all'università di Vienna e direttore dell'Istituto Pedagogico di Vienna. Bühler – che era conosciuto personalmente da Wittgenstein poiché suo nipote, Thomas Stonborough si era laureato con lui – fu sostenitore del primato del soggetto pensante, occupandosi, come Piaget, di psicologia dell'infanzia e sostenendo, a differenza della psicologia associazionistica, il primato della funzione organizzatrice della mente umana. Questi personaggi furono entusiasti teorici e sperimentatori di un progetto di rinnovamento qualitativo della formazione della gioventù attraverso un insegnamento “vivo”. Hermine – detta Mining, sorella di Wittgenstein – era impegnata nel movimento di riforma della scuola e a sua volta dirigeva una scuola per bambini poveri a Vienna.

Oltre che la rinuncia alla scuola dell'addestramento e all'ingerenza della Chiesa cattolica nelle questioni scolastiche, un punto molto caldo della riforma affrontava l'impreparazione del corpo docente e la rigida disciplina imposta ai ragazzi, rivendicando invece una solida preparazione dei futuri insegnanti. Tale impostazione fu ovviamente molto osteggiata, soprattutto con l'accusa di una mancanza dell'insegnamento sistematico della grammatica e dell'aritmetica, comunque sopravvisse fino alla dittatura di Dollfuss del 1934.

Parallelamente alla *Schulreform*, in Austria Max Adler fu un importante interprete del modello di pedagogia marxista. Nello stesso periodo l'austriaco Rudolf Steiner fondò la scuola Waldorf, un modello di scuola sperimentale non trasmissivo, alternativo e laico, basato sull'autoapprendimento che si diffuse presto in Europa e negli Stati Uniti, dove erano già apparsi altri esperimenti di “scuole nuove” impegnate in un rinnovamento educativo e scolastico. Tali programmi, insieme alle esperienze di scuole all'aperto, si moltiplicarono per porre fine alla contrapposizione tra *Bildung* (formazione) e *Erziehung* (educazione). A livello teorico tali principi erano basati sulle ricerche di psicologia del bambino, sulla scorta delle idee di

Piaget e di altri studi di impronta psicologica, la cui teoria dell'apprendimento del linguaggio ha portato alcuni studiosi ad intravedere somiglianze con quella di Wittgenstein.

Tornando a Wittgenstein, va ricordato che egli fu erede di una delle più ricche famiglie europee, rinunciò al suo patrimonio e decise di guadagnarsi da vivere con un lavoro onesto come maestro di scuola elementare. Per quanto possa apparire bizzarra la prima scelta, altrettanto lo sembra, agli occhi dei più, la seconda decisione di Wittgenstein.

A questo proposito facciamo un breve cenno anche all'esperienza di *Popper maestro di scuola elementare*.

Comunemente considerato un antagonista di Wittgenstein, con esso ha in comune la formazione pedagogica e psicologica, oltre l'esperienza di insegnamento nelle scuole elementari. A tal proposito, come afferma Bartley: «Ma nessuno, a quanto mi risulta, ha mai sollevato la questione se le loro attività come insegnanti possano esser state rilevanti per le loro filosofie. Io credo che ci fu un importante rapporto tra queste due attività»⁷⁷.

Nato a Vienna nel 1902, di origine ebraica, Karl Raimund Popper è stato un protagonista del Novecento che ha affrontato molti temi del dibattito del suo tempo, fino ad essere considerato tra i maggiori filosofi della scienza.

Dario Antiseri nella sua prefazione del 1976 all'opera di Bartley, che tratta appunto questo spaccato di vita dei due filosofi, cita il seguente passaggio dell'autobiografia di Popper riguardante le sue aspirazioni giovanili: «Quando pensavo al futuro, sognavo di poter un giorno fondare una scuola in cui si potesse apprendere senza annoiarsi, e si fosse stimolati a porre problemi e a discuterli; una scuola in cui non si dovessero sentire risposte non sollecitate a domande non poste; in cui non si dovesse studiare al fine di superare gli esami»⁷⁸. Possiamo annoverare Popper – laureatosi con Karl Bühler nel 1927 – tra i protagonisti della *Schulreform* di cui abbiamo già parlato.

⁷⁷ W.W. Bartley III, *Ludwig Wittgenstein e Karl Popper maestri di scuola elementare*, cit., p. 31.

⁷⁸ *Ivi*, p. 7.

Come dicevamo, anche se non vi aderì mai apertamente, e non vi fu un influsso diretto, è nel clima imbevuto delle idee del movimento di riforma della scuola austriaca che, dal 1920 al 1926, si inserisce l'esperienza di maestro di Wittgenstein nei piccoli paesi di Trattenbach, Otterthal e Puchberg. Tuttavia: «Nonostante la sua diffidenza nei confronti della *Schulreform*, fu proprio tra i riformatori come Putre e Wilhelm Kundt, sovrintendente del distretto scolastico, che Wittgenstein trovò maggior incoraggiamento e sostegno nell'attività didattica»⁷⁹.

Non è escluso che l'idea di divenire maestro di scuola elementare fosse maturata in Wittgenstein già durante la detenzione nel campo di concentramento di Cassino, come *Arbeitstherapie* per riprendersi dai danni fisici e psicologici prodotti dalla guerra. Lì, infatti, aveva stretto amicizia con Ludwig Hänsel, insegnante interessato a sviluppare una teoria dell'educazione⁸⁰.

Successivamente alla sua liberazione, avvenuta nell'ottobre del 1919, dopo 10 mesi di prigionia, Wittgenstein, ormai trentenne – rifiutatosi di tornare a casa prima degli altri prigionieri – frequenta un corso di formazione per insegnanti, conseguendo l'attestato magistrale nel luglio del 1920. Nel settembre dello stesso anno viene assunto a Trattenbach, dove inizia un periodo relativamente sereno. Ma già a distanza di un anno, nell'ottobre del 1921, Wittgenstein esprime il suo malessere per il fatto di non trovarsi bene con la gente del posto e tra gli insegnanti. D'altra parte, non era visto di buon occhio dai contadini conservatori della bassa Austria. Di sicuro, una delle critiche più forti sul suo conto riguardava i maltrattamenti e la sua particolare severità nei confronti degli alunni. Fu proprio a causa delle accuse di percosse e alla denuncia di alcuni genitori che subì l'allontanamento dall'insegnamento a cui seguì la richiesta di perizia psichiatrica e un processo, cosa che mise fine, nel 1926, alla sua carriera nella scuola.

⁷⁹ R. Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, cit., p. 199.

⁸⁰ Cfr. Parak F. *Wittgenstein prigioniero a Cassino*, Roma, Armando Editore, 2021.

A parte queste ombre – certamente fu un maestro severo e il suo metodo includeva l’infliggere punizioni – va comunque tenuto presente che una ferrea disciplina scolastica era di uso corrente in quegli anni e, in ogni caso, il suo impegno nell’insegnamento fu portato avanti con senso del dovere ed anche con entusiasmo, passione e generosità al punto da seguire privatamente i suoi allievi migliori. Mostrò inoltre sempre molto rispetto per la religiosità e la fede e si impegnò in un intervento pedagogico importante consistente nell’esercitare il pensiero dei ragazzi.

Altro aspetto che denotava la sua “durezza” nei confronti degli alunni fu l’eliminazione delle pause con un aumento del tempo scuola. Come viene ricordato: «Non c’era tempo per la ricreazione. La lezione proseguiva ininterrotta, e i bambini dovevano ascoltare mentre mangiavano»⁸¹. Questo aspetto – ma vedremo che non sarà l’unico – accomuna Wittgenstein ad un altro grande educatore, anch’esso criticato per i propri metodi scolastici: don Lorenzo Milani.

Anche nel caso di don Milani i primi momenti non furono facili, tanto da fargli pensare anche a gesti estremi, ma proprio l’isolamento nello sperduto paesino del Mugello gli consentì di raccogliere i propri pensieri nel testo autobiografico, *Esperienze pastorali*, pubblicato nel 1958. Si trattava di una «attività pastorale, alla quale era pervenuto, com’è noto, attraverso un percorso del tutto inusuale. Dopo una tanto fulminante quanto fulminea conversione negli anni del secondo conflitto mondiale, era entrato già adolescente in seminario, chiudendo drasticamente con la vita agiata vissuta fino a quel momento in famiglia, una delle più ricche e culturalmente prestigiose di Firenze, fra l’immaginabile sconcerto dei genitori e soprattutto della madre, Alice Weiss Milani, d’origine ebraica ma non praticante [...]».⁸²

⁸¹ D. Antiseri, *Introduzione all’edizione italiana*, in L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, cit., p. 34.

⁸² C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant’anni dopo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2009, p. 9.

Così come il priore di Barbiana, anche il grande filosofo austriaco si fece promotore di una didattica severa, ma al contempo attiva. «Portò nella scuola una ventata d'aria nuova. Stimolò i suoi ragazzi a pensare da se stessi. Ma non trascurò i contenuti»⁸³. Implementò i programmi delle discipline, come matematica e algebra, sostenendo che il bambino che apprende deve farlo a partire da uno studio di caso concreto, ed è molto probabile che fosse a conoscenza del metodo messo a punto da Robert Dotrens, dell'Istituto Jean-Jacques Rousseau di Ginevra, per l'insegnamento della matematica.

Dalle testimonianze raccolte emerge che, rispetto agli insegnamenti impartiti al tempo, Wittgenstein vi aggiunse lo studio della mineralogia, della botanica, dell'anatomia, dell'astronomia, accompagnando la teoria con esperimenti scientifici, con l'utilizzo di esemplari o modellini costruiti con i ragazzi o con l'osservazione diretta come ad esempio con il microscopio, valorizzando il lavoro manuale.

4. Il Dizionario per le scuole elementari

Dario Antiseri nel 1978 scriveva: «Presento il Dizionario per le scuole elementari di Wittgenstein come un significativo documento di storia della scuola; come un documento di storia della filosofia contemporanea; come un documento di didattica; come un documento, più ampiamente, della cultura contemporanea – e, continua – (è, infatti, stimolante vedere come un pensatore sofisticato, profondo, influente quale Wittgenstein abbia fatto scuola a bambini poveri di montagna nell'Austria degli anni venti)»⁸⁴.

⁸³ D. Antiseri, *Introduzione all'edizione italiana*, in L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, cit., p. 35.

⁸⁴ *Ivi*, p. 81.

Per quanto la letteratura wittgensteiniana ci dica poco su questo argomento, liquidandolo, nei migliori dei casi, con brevi cenni, dal punto di vista storico educativo è una testimonianza di certo interesse, e recenti studi infatti ne hanno approfondito i vari aspetti⁸⁵.

Wittgenstein – che da piccolo era stato seguito a casa da insegnanti privati e non frequentò mai una scuola pubblica, prima di quella secondaria a indirizzo tecnico di Linz – voleva produrre negli altri un mutamento morale. Che si trovasse a Cambridge o a Trattenbach, Otterthal e Puchberg, egli operava attraverso l’amore per la verità e il rigore. Erano tali valori – secondo la sua visione idealistica, romantica, tolstojana – che avrebbero dovuto sviluppare le capacità intellettuali negli alunni, migliorarli interiormente, elevarne l’animo, piuttosto che ideali politico-sociali, come voleva la *Schulreform*.

Fu ciò che realizzò con i suoi piccoli allievi: fare in modo che i ragazzi imparassero a pensare con la loro testa, partendo dal loro mondo reale, scoprendo da soli i meccanismi degli errori.

Ed è a partire proprio da questa esigenza, al fine di insegnare ai bambini l’ortografia, che nel 1926 a Otterthal, insieme ai suoi alunni della classe quarta, compose il *Dizionario per le scuole elementari*.

Vi venne spinto da una pressante necessità didattica: quella di sopperire ad una mancanza nell’insegnamento dell’ortografia in uso al tempo, e dal fatto che i vocabolari esistenti fossero troppo difficili da usare nonché costosi. Il suo contò circa 2.500 voci, riferite a parole che i bambini austriaci delle scuole elementari avrebbero usato nel contesto nel quale vivevano. Ed è ancora più importante sottolineare come le “messe a punto” e l’impianto metodologico derivassero dalla pratica durante lo svolgimento e la correzione dei componimenti, prendendo atto delle difficoltà che l’intera classe incontrava nel cercare la corretta grafia delle parole. Lo scopo era arricchire il vocabolario degli alunni affinché possedessero la conoscenza dei

⁸⁵ Peters, M.A., Stickney, J., *Wittgenstein as a School Teacher*. in *Wittgenstein’s Education: ‘A Picture Held Us Captive’*. SpringerBriefs in Education Springer, Singapore. 2018. pp. 59–85.

principali vocaboli in uso. In realtà l'attenzione di Wittgenstein era maggiormente rivolta a far parlare e far comprendere ai suoi ragazzi un tedesco vivo e fluente.

Si tratta di un dizionario scritto in gotico, composto in gran parte da parole che i bambini usavano nella vita di tutti i giorni, dove emerge la stretta relazione tra scuola e vita, in quanto il linguaggio è una forma di vita. Interessante è notare i criteri di scelta delle parole inserite nel dizionario: le parole selezionate afferiscono agli ambiti di esperienza della gente comune di campagna (la casa, la cucina, il lavoro dei campi, la stalla, i mestieri, la scuola, la vita militare, qualità psicologiche delle persone, il corpo umano, la chiesa...). Compaiono anche parole straniere ed espressioni dialettali, a patto che venissero generalmente usate, secondo un criterio della massima completezza. È da notare che sono riportate in neretto parti della parola che ne evidenziano la difficoltà e mettono in guardia da possibili errori in cui è facile incorrere. Quindi un dizionario della lingua in uso in quel periodo presso i ceti contadini austriaci, con termini popolari, familiari, dialettali e arcaici. Accanto a questi si trovano termini poetici, scientifici, matematici, ma anche politici (manca la parola "filosofia"). Mentre ci saremmo potuti aspettare il contrario, non fu mai disprezzato il dialetto. Fu invece valorizzato come strumento di confronto per arrivare al tedesco "alto", ovvero quale strumento di passaggio ad altri "giochi di lingua". È riportato che a questo scopo Wittgenstein si metteva in ascolto dei colloqui tra bambini, ad esempio durante le visite scolastiche, quando portava gli scolari in giro per i musei, oppure dei paesani durante le loro conversazioni, ed egli stesso usò il dialetto e permise che si usasse in classe per le attività didattiche; alla lavagna venivano confrontate la parola in tedesco e in espressione dialettale, accennando anche alle regole di tali trasformazioni fonetiche. Nel nostro Paese, vicino a queste posizioni e interessato ai giochi linguistici – di cui studiò gli aspetti, sottolineando soprattutto l'importanza del linguaggio nei processi educativi e valorizzando anche il dialetto – fu Tullio De Mauro⁸⁶, il quale affermava che nella nostra scuola dovevano esse-

⁸⁶ Cfr. T. De Mauro, *Ludwig Wittgenstein: his place in the development of semantics*,

re preparati ragazzi “bilingui”. Anche De Mauro combatté la falsa idea, propria dell’insegnamento linguistico tradizionale, che intendeva il dialetto come una corruzione della lingua “alta”, con tutti gli insuccessi e conseguenti abbandoni per i meno scolarizzati. Per la linguistica non esistono lingue inferiori: ogni sistema di segni in uso, in qualità di strumento di comunicazione dell’esperienza umana, ha validità come mezzo per esprimere un contenuto semantico attraverso espressioni foniche. Il vero problema, riteneva De Mauro, era la limitata capacità linguistica di molti, che precludeva ancora a troppi italiani di essere cittadini con pari diritti e opportunità di partecipare alla vita sociale, economica e politica⁸⁷.

Wittgenstein con lungimiranza adottò strategie che chiameremmo oggi cooperative. Queste andavano dalla valorizzazione dell’autonomia di ogni singolo scolaro all’autocorrezione, che trovava interessante e urgente, in quanto la frequente consultazione del maestro disturbava la concentrazione, mentre l’autonoma consultazione del dizionario rendeva lo scolaro responsabile del proprio lavoro e in grado di correggere i propri errori. A conferma di ciò, dopo pochi mesi si accorse di un notevole miglioramento e che il metodo aveva ottenuto risultati positivi.

In linea con quanto caldeggiato dalla *Schulreform*, che sosteneva l’importanza delle escursioni scolastiche allo scopo di osservare e scoprire la realtà circostante attraverso l’esperienza diretta, Wittgenstein capì l’importanza dell’utilizzo dei musei a scopo didattico. Infatti, in più di un’occasione si era recato con la classe a Vienna, dove frequenti furono le visite ai musei tecnici, scientifici e artistici, ai monumenti della città, dal Duomo di Santo Stefano ai palazzi come lo *Schönbrunn*. Qui storia e geografia potevano essere “viste” direttamente dagli alunni e per di più unite insieme, non separate come invece sui libri di testo. La visita didattica alle tipografie Gloggnitz ci ricorda il lavoro con la corrispondenza, la lettura del giornale e l’uso della tipografia scolastica, molto diffusa

Dordrecht, D. Reidel, 1967.

⁸⁷ Cfr. T. De Mauro, *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

nell'ambito della didattica frenettiana e dei movimenti di rinnovamento educativo e scolastico.

Si tratta di strategie utilizzate anche nella singolare esperienza didattica donmilaniana, che si basava sulla scrittura collettiva, sull'analisi del contesto, incentrato sui problemi reali, sul lavoro di gruppo, che includeva anche soggiorni all'estero. Ciò che rimanda in modo così diretto all'esperienza di Barbiana è il lavoro sulla parola: «Wittgenstein cerca di rendere i suoi ragazzi padroni del linguaggio necessario per leggere e comprendere il loro mondo»⁸⁸. Entrambi ritenevano che esistesse una relazione forte tra scuola e vita, secondo un modello pedagogico di emancipazione, in accordo con la visione di don Milani sul potere della parola, per cui il numero di parole che si poteva padroneggiare, e quindi la capacità di argomentare, avrebbe rappresentato il riscatto degli ultimi ovvero, come affermava Wittgenstein nella proposizione 5.6 del *Tractatus*: «I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo».

Altro elemento metodologico didattico che – potremmo dire oggi – sottende un procedere a spirale per livelli di padronanza, e che è proprio anche dell'agire di don Milani, consisteva nel fatto che Wittgenstein partì sì dal lessico degli scolari, ma per poi ampliarlo con un duro e rigoroso lavoro scolastico e di studio, arricchì la lezione con la lettura di favole, novelle, poesie, per farli giocare ad altri giochi di lingua.

I suoi alunni furono portati ad un livello di cultura superiore rispetto agli standard. In molti casi Wittgenstein si adoperò anche a fornire lezioni private, come ad esempio per il latino, affinché proseguissero gli studi, sebbene la cosa non fosse vista di buon occhio dagli adulti i quali preferivano che i ragazzi si avviassero al lavoro nei campi e a governare le bestie della fattoria di famiglia.

⁸⁸ D. Antiseri, *Introduzione all'edizione italiana*, in L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, cit., p. 46.

Riportiamo le parole che Dario Antiseri scrisse nel 1978 nell'introduzione all'edizione italiana del Dizionario: «Quando penso alla scuola di Wittgenstein, mi viene spesso in mente la scuola di Barbiana. Anche don Milani è stato un maestro severo, appassionato e rigoroso. [...] Anche don Milani, come Wittgenstein, “si è immolato” per la scuola. Anche don Milani, al pari di Wittgenstein, fu incompreso dagli adulti e adorato dai fanciulli»⁸⁹.

5. Conclusioni

Nel 1919 Wittgenstein agì coerentemente con i principi del *Tractatus* secondo cui: «Una vita buona non poggia su fondamenti oggettivi, ma su decisioni radicalmente soggettive. In che cosa essa consista non si può *dire* in modo sensato, ma va *mostrato* nella prassi quotidiana e concreta. [...] Dalla guerra ritornò trasformato, ma per nulla pacificato. Allo scopo di mettere ordine in se stesso, durante i lunghi mesi di prigionia nel campo di Cassino escogitò un piano radicale: primo, cedere l'intero patrimonio alle sorelle e al fratello; secondo, chiudere per sempre con la filosofia; terzo, vivere di un lavoro onesto, e in assoluta povertà»⁹⁰.

Per quanto concerne la volontà di attribuire alla propria vita un significato distante dai modelli, dalle aspettative e dagli schemi precostituiti, così si esprime la sorella Hermine, riguardo alla considerazione che il fratello avrebbe sprecato il proprio talento: «Immaginarlo come maestro elementare, lui con la sua raffinata intelligenza filosofica, era come immaginare uno che volesse usare uno strumento di precisione per aprire una scatola di latta. Ma Ludwig mi rispose con un paragone che mi costrinse al silenzio. Mi disse infatti: “Mi ricordi un uomo che guarda attraverso una finestra chiusa e che non riesce a capire gli strani movimenti di un passante; non ci riesce perché non sa quale tempesta si è scatenata là fuori, e che quell'uomo forse fa fatica a tenersi in piedi”»⁹¹.

⁸⁹ *Ivi*, p. 60.

⁹⁰ W. Eilenberger, *Il tempo degli stregoni. 1919-1929 Le vite straordinarie di quattro filosofi e l'ultima rivoluzione del pensiero*, cit. p. 52.

⁹¹ *Ivi*, p. 76.

Se non appare semplice spiegare le reali motivazioni della scelta di Wittgenstein di andare ad insegnare nella scuola elementare, ancora più arduo è sapere se – come sostiene Bartley nei suoi studi sull’argomento – l’influenza dei principi della riforma di Otto Glöckel, insieme al contatto con il linguaggio reale dei bambini, abbiano contribuito a sviluppare le idee del secondo Wittgenstein e il problema genetico dell’apprendimento. Dario Antiseri ipotizza che in questo problema abbia potuto “inciampare” durante la sua attività di insegnante.

Recenti correnti interpretative hanno individuato continuità nell’evoluzione teorica tra il primo e il secondo Wittgenstein; è possibile supporre che ce ne sia uno “intermedio”⁹² rappresentato dalla parentesi di insegnamento nella scuola elementare, come sostiene ancora Antiseri, rifacendosi a sua volta a un passo del saggio del linguista Hans Wellmann⁹³? Riportiamo a questo proposito le affermazioni di Filiassi: «la nuova impostazione delle Ricerche si apre così necessariamente ad una *dimensione storica*, che è *al tempo stesso storia naturale della specie, sviluppo psicolinguistico dell’individuo, evoluzione culturale*»⁹⁴.

Se nelle biografie e nelle trattazioni gli studiosi ignorano o quanto meno si mostrano perplessi a proposito di questa parentesi, Bartley addirittura ipotizza che la carriera di maestro di scuola elementare fu scelta deliberatamente e a ragione. Il periodo di tempo in cui Wittgenstein fece l’insegnante fu per lui un periodo difficile, eppure, il suo ritorno alla filosofia forse non sarebbe avvenuto nei termini in

⁹² D. Antiseri, *Introduzione all’edizione italiana*, L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, cit., p. 78.

⁹³ Il riferimento è al saggio di Hans Wellmann *Wittgenstein’s Wörterbuch für Volksschulen aus linguistischer Sicht* e alla frase «Ci sono punti di appoggio per supporre che le esperienze di questo “periodo intermedio” [il periodo in cui Wittgenstein fece l’insegnante] siano passate nella “sintesi” della sua [di Wittgenstein] seconda filosofia» in D. Antiseri, *Introduzione all’edizione italiana*, in L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, cit., p. 100.

⁹⁴ P. Filiassi Carcano, *Critica della logica come scienza normativa* in «La Nuova Critica» 1977, p. 38, in D. Antiseri, *Introduzione all’edizione italiana*, in L. Wittgenstein, *Dizionario per le scuole elementari*, cit., p. 72.

cui avvenne se, come intuì Engelmann, Wittgenstein non fosse stato maestro.

Concludendo questo *excursus en pédagogie* su Wittgenstein facciamo un breve cenno al fatto che ragionare insieme ai bambini può aiutarli a crescere criticamente, ad usare la dialettica come superamento della contraddizione, ma ci piace sottolineare come questa pratica possa nondimeno fornire agli adulti chiavi di lettura “altre”.

Quando Alfonso Maurizio Iacono, su invito del maestro elementare Sergio Viti, portò la filosofia dalle aule universitarie nella scuola elementare, ricordando la propria brevissima esperienza da neolaureato come supplente in un Liceo della Versilia, fece queste riflessioni: «Mi ero sempre chiesto perché Wittgenstein ad un certo momento della sua vita, decise di andare a insegnare alle elementari e avevo avuto la fantasia che egli, proprio a causa della sua riflessione sul senso comune, sulla certezza, sull'ovvio, sul 'dato', dovette sentire il bisogno di confrontarsi proprio là dove senso comune, certezza, ovvio e dato cominciano a formarsi e dunque, proprio quando cominciano a diventare presupposti impliciti del nostro modo di pensare e di comunicare, possono essere visti e vissuti con altri occhi»⁹⁵.

Bibliografia

- Bartley III W.W., *Ludwig Wittgenstein maestro di scuola elementare*, Roma, Armando Editore, 1974.
- Bartley III W.W., *Ludwig Wittgenstein e Karl Popper maestri di scuola elementare*, Roma, Armando Editore, 1976.
- Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2009.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Novara, De Agostini, 2006.

⁹⁵ A. M. Iacono, S. Viti (a cura di), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Roma, Manifestolibri, 2000, pp. 10-11.

- De Mauro T., *Ludwig Wittgenstein: his place in the development of semantics*, Dordrecht, D. Reidel, 1967.
- De Mauro T., *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Eilenberger W., *Il tempo degli stregoni. 1919-1929 Le vite straordinarie di quattro filosofi e l'ultima rivoluzione del pensiero*, Milano, Feltrinelli, 2018.
- Engelmann P., *Lettere di Ludwig Wittgenstein*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.
- Fornero G., Tassinari S., *Le filosofie del Novecento*, Milano, Mondadori, 2002.
- Gargani A., *Freud, Wittgenstein, Musil*, Milano, Shakespeare & Company, 1982.
- Iacono A. M., Viti S. (a cura di), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Roma, Manifestolibri, 2000.
- Mancia M. (a cura di) *Wittgenstein & Freud*, Torino, Bollati Boringhieri, 2005.
- Monk R., *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Milano, Bompiani, 2019.
- Parak F. *Wittgenstein prigioniero a Cassino*, Roma, Armando Editore, 2021.
- Peters M.A., Stickney J., *Wittgenstein as a School Teacher*, in *Wittgenstein's Education: 'A Picture Held Us Captive'*, Springer, Singapore, 2018.
- Polenghi S., *La scuola degli Asburgo*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2012.
- Segreto V., *Grammatica dell'educazione: un approccio wittgensteiniano alla teoria pedagogica* in A. Mariani (a cura di) *25 saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Wittgenstein L., *Dizionario per le scuole elementari*, Roma, Armando Editore, 1978.
- Wittgenstein L., *Ricerche Filosofiche*, Torino, Einaudi, 1967.
- Zarębski T., *Fictitious Language Games, Otherness, and Philosophy of Education: A View on the Later Wittgenstein*, in «Studies in Philosophy and Education», January 2023.

